



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR
Artes e Letras

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

***A escrita criativa em Português e em Espanhol:
perspetivas de abordagem didática***

Mestranda: Ana Rita Patrício Fazendeiro

Relatório de estágio para obtenção do Grau de Mestre em
**Ensino do Português no 3ºCiclo do Ensino Básico e Secundário e
do Espanhol nos Ensinos Básicos e Secundário**
(2º ciclo de estudos)

Orientador: Professor Doutor José Henrique Manso

Covilhã, Junho de 2015

Dedicatória

À minha avó Adelaide.

Agradecimentos

Em primeiro lugar, agradeço aos meus pais e ao meu irmão por me terem proporcionado todo o apoio e incentivo para a concretização de mais uma meta profissional, mesmo passados alguns anos após a licenciatura, sem nunca terem deixado de acreditar em mim. Ao Carlos, por estar ao meu lado ao longo deste árduo caminho, pela força, compreensão e orgulho que sempre depositou em mim.

Agradeço a todos os professores que me acompanharam desde a licenciatura, em especial, ao meu orientador, Prof. Doutor Henrique Manso e ao supervisor, Prof. Doutor Francisco Fidalgo, pelas críticas, sempre construtivas, pela ajuda, pelo apoio, pela disponibilidade e por tudo o que sabiamente me ensinaram. Agradeço também ao Dr. Josué Milheiras, pelo incentivo para a concretização de mais uma meta, pela sua disponibilidade constante, pelos seus conselhos sábios, profissionalismo e pela sua amizade.

Um agradecimento especial às professoras orientadoras, à Dr.^a Maria Celeste Nunes e à Dr.^a Sandra Espírito Santo, por me terem guiado e apoiado neste percurso, pela constante e incansável disponibilidade e por todos os importantes saberes que me transmitiram.

Por último, agradeço aos meus colegas de mestrado, Rosa Capelo e Miguel Marcos pela amizade, apoio, pela partilha de experiencias e pelo companheirismo.

Resumo

Centrando o nosso foco na importância da escrita criativa no ensino de Português, língua materna e do Espanhol, língua estrangeira, e nas repercussões positivas que acreditamos que o desenvolvimento desta componente terá na aprendizagem destas línguas, será feito um estudo aprofundado acerca do conceito de criatividade subjacente à noção de escrita criativa, e uma reflexão sobre o papel que cabe ao professor na gestão desta componente no ensino. Na sequência desta análise, analisar-se-á ainda o papel e o relevo da escrita criativa nos programas de Português e Espanhol no 3ºciclo e no ensino secundário. Na terceira parte do primeiro capítulo, apresentaremos algumas propostas pedagógicas de escrita criativa, para o 3ºciclo e para o ensino secundário, quer no âmbito do Português, quer no Espanhol. No segundo capítulo apresentaremos um resumo da nossa atividade letiva e extracurricular, no âmbito do estágio pedagógico realizado na Escola Secundária Campos Melo, na Covilhã, no ano letivo 2014-2015. Apresentaremos uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica desenvolvida ao longo do ano letivo, nomeadamente acerca dos métodos, materiais, atividades e resultados de aprendizagem. Será ainda feita a contextualização do estágio, através da caracterização da escola e das turmas com as quais trabalhamos. Finalmente, apresentaremos uma descrição das atividades dinamizadas pelo Grupo de Estágio ao longo do ano letivo.

Palavras-chave: criatividade, escrita criativa, programas, prática pedagógica, português, espanhol.

Resumen

Centrando nuestras atenciones en la importancia de la escritura creativa en la enseñanza del Portugués, lengua materna y del Español, lengua extranjera, sobre todo en las repercusiones positivas que creemos que el desarrollo de esta destreza tendrá en el aprendizaje de esas lenguas, se hará un estudio profundizado sobre el concepto de creatividad subyacente a la noción de escritura creativa, y una reflexión sobre el papel atribuido al profesor en la gestión de esta destreza en la enseñanza. En este sentido, analizaremos también el papel de relieve de la escritura creativa en los *Programas de Português e Espanhol de 3ºciclo e secundário*. En la tercera parte del primer capítulo, presentaremos algunas propuestas de explotación pedagógicas de escritura creativa para el *3ºciclo e ensino secundário*, en el ámbito del Portugués y del Español. En el segundo capítulo presentaremos un resumen de nuestra actividad lectiva y extracurricular, directamente relacionado con las prácticas realizadas en la *Escola Secundária Campos Melo*, en Covilhã, en el curso 2014-2015. Presentaremos una reflexión crítica sobre las clases impartidas a lo largo del curso, en específico, sus métodos, materiales, actividades y resultados en el aprendizaje. Se hará además, una contextualización de las prácticas, a través de la caracterización del instituto y de los grupos con los que trabajamos. Finalmente, presentaremos una descripción de las actividades en las que ha participado el Grupo de Prácticas a lo largo del curso.

Palabras clave: creatividad, escritura creativa, programas, prácticas, portugués, español.

Índice

Introdução	10
Capítulo I: Componente teórica - A escrita criativa em Português e em Espanhol: perspectivas de abordagem didática	12
1.A escrita criativa: enquadramento teórico.....	12
1.1 O conceito de criatividade	12
1.2 A escrita criativa enquanto área curricular	14
1.3 O conceito de escrita criativa	17
1.4 A personalidade criativa - traços genéricos	18
1.5 O papel do professor na atividade criativa.....	22
1.6 O <i>brainstorming</i> como ferramenta da atividade criativa	27
2. O lugar da escrita criativa nos Programas de 3ºciclo e no ensino secundário.....	32
2.1 Os Programas de Português	32
2.2 Os Programas de Espanhol	39
3. Escrita criativa: propostas pedagógicas para o 3ºciclo e para o Ensino Secundário	44
3.1 Atividades de escrita criativa em Português no 8º, 10º e 12º anos.....	44
3.2 Atividades de escrita criativa em Espanhol no 7º, 8º e 10º anos (iniciação)	51
Capítulo II: Componente letiva - Estágio na Escola Secundária Campos Melo	63
1. Reflexão sobre a prática pedagógica	63
1.1 Português.....	63
1.2 Espanhol	70
2. Envolvimento na Escola	77
2.1. Contextualização e caracterização da escola.....	77
2.2. Caracterização das turmas	80
3. Atividades extracurriculares.....	82
Considerações Finais	91
Bibliografia sobre escrita criativa	93
Bibliografia geral.....	95

Lista de figuras

Figura 1. Atividade de escrita criativa de Português 8ºano	45
Figura 2. Atividade de escrita criativa de Português 10º ano.	48
Figura 3. Atividade de escrita criativa de Português 12ºano.	50
Figura 4. Atividade de escrita criativa de Espanhol 7º ano.	53
Figura 5. Atividade de escrita criativa de Espanhol 7º ano.	55
Figura 6. Atividade de escrita criativa de Espanhol 8º ano.	58
Figura 7. Atividade de escrita criativa 10º ano.	61
Figura 8 - Escola Secundária Campos Melo.	77
Figura 9. Professor Doutor Paulo Osório.	82
Figura 10. Cartaz da conferência <i>A Tradução</i> .	83
Figura 11. Excerto do <i>Power point A Tradução</i> .	83
Figura 12. Pista ao amigo invisível.	84
Figura 13. Pista ao amigo invisível.	85
Figura 14. Pista ao amigo invisível.	86
Figura 15. Atividade de máscaras.	86
Figura 16. Atividade de máscaras.	86
Figura 17. Atividade de máscaras.	86
Figura 18. Atividade de máscaras.	86
Figura 19. Ciudad Rodrigo.	88
Figura 20. Ciudad Rodrigo.	88
Figura 21. Ciudad Rodrigo.	88
Figura 22. Ciudad Rodrigo.	88
Figura 23. Cartaz do concurso de poesia.	88
Figura 24. Atividade de dança.	88
Figura 25. Atividade de dança.	88
Figura 26. Atividade de dança.	89

Figura 27. Atividade de dança.	89
Figura 28. Professor Doutor Gabriel Magalhães.	89
Figura 29. Cozinha divertida.	90
Figura 30. Cozinha divertida.	90
Figura 31. Cozinha divertida.	90
Figura 32. Cozinha divertida.	90

Introdução

O presente relatório pretende refletir sobre a prática pedagógica desenvolvida no âmbito do estágio nas disciplinas de Português e de Espanhol, realizado no ano letivo 2014-2015, na Escola Secundária Campos Melo. Centraremos sobretudo a nossa atenção na importante repercussão que a escrita criativa tem nas aulas de Português e Espanhol e no desenvolvimento das capacidades criativas dos alunos. Neste sentido, analisar-se-á a importância atribuída a essa componente pelos Programas das duas disciplinas.

Este trabalho, centrado na escrita criativa, apresenta uma série de outros objetivos relacionados com esta área, a saber: refletir sobre o conceito de criatividade, refletir acerca da escrita criativa enquanto área curricular, refletir sobre o conceito de escrita criativa, personalidade criativa e no papel do professor na atividade criativa, abordar o *brainstorming* como ferramenta da atividade criativa, analisar o relevo que a escrita criativa tem nos programas de 3º ciclo e no ensino secundário de Português e Espanhol, e apresentar propostas pedagógicas para o 3º ciclo e ensino secundário das referidas disciplinas. Relativamente ao último objetivo, as propostas serão direcionadas para os anos lectivos em que nos foi proporcionada a prática letiva em estágio, a saber: para o Português, no 8º, 10º e 12º anos, para o Espanhol, no 7º, 8º, e 10º anos.

Quanto à sua orgânica, este relatório encontra-se dividido em dois capítulos, cada um subdividido em três partes. No primeiro capítulo intitulado “Componente teórica - A escrita criativa em Português e em Espanhol: perspectivas de abordagem didática” abordar-se-á a escrita criativa teórico, através do auxílio de teorizadores que trouxeram importantes contributos nesta matéria, e no plano prático, refletindo sobre métodos e abordagens na implementação eficaz da escrita criativa nas aulas de Português e de Espanhol. No segundo capítulo, intitulado “Componente letiva - Estágio na Escola Secundária Campos Melo” refletiremos sobre a prática pedagógica ao longo deste ano letivo. Desta forma, na primeira parte do primeiro capítulo, intitulada “A escrita criativa: enquadramento teórico” abordar-se-á o conceito de criatividade, a escrita criativa enquanto área curricular, o conceito de escrita criativa, a personalidade criativa, o papel decisivo do professor na atividade criativa, a inserção da escrita criativa no contexto de aula articulada com conteúdos programáticos e ainda lacunas no processo de formação de docentes. Destacaremos, entre outras técnicas, o *brainstorming* como ferramenta na atividade criativa.

No que concerne à segunda parte do primeiro capítulo, intitulada “O lugar da escrita criativa nos programas de 3º ciclo e no Ensino Secundário” faremos uma análise do lugar que ocupa a escrita criativa nos Programas de Português e Espanhol do 3º ciclo e do ensino secundário, procurando refletir nas conclusões obtidas dessa análise e apontando soluções que convirjam para a prática dos Programas. Na terceira parte do primeiro capítulo,

denominada “Escrita criativa: Propostas pedagógicas para o 3º ciclo e para o ensino secundário”, para além de apresentarmos algumas propostas pedagógicas de escrita criativa para o 3º ciclo e para o ensino secundário que foram levadas a cabo em contexto de estágio, apresentaremos algumas sugestões como resposta à necessidade urgente de dotar os alunos de uma ferramenta tão simples como a escrita. Comprovaremos ainda que é possível promover a criatividade na escrita em contexto de sala de aula, com técnicas distintas para cada uma das línguas, Português e Espanhol, acrescentando algumas estratégias a adotar.

Relativamente ao segundo capítulo, na primeira parte, denominada “Reflexão sobre a prática pedagógica” refletir-se-á sobre o trabalho desenvolvido durante o estágio, quer em Português quer em Espanhol, nomeadamente sobre os objetivos, métodos, materiais e resultados de algumas aulas que serão apresentadas. Na segunda parte do primeiro capítulo, denominada “Envolvimento na Escola”, realizar-se-á uma contextualização do estágio através da caracterização da escola e das turmas onde lecionámos as nossas aulas. Finalmente, na terceira parte do capítulo II, intitulada “ Atividades extra curriculares”, far-se-á uma descrição das atividades dinamizadas ou nas quais participou o Núcleo de Estágio de Português-Espanhol.

Capítulo I: Componente teórica - *A escrita criativa em Português e em Espanhol: perspectivas de abordagem didática*

1.A escrita criativa: enquadramento teórico

1.1 O conceito de criatividade

“O segredo da criatividade está em dormir bem e abrir a mente para as possibilidades infinitas.
O que é um homem sem sonhos?”

Albert Einstein

Ao longo deste capítulo procurar-se-á definir o conceito de criatividade, recorrendo a algumas hipóteses de definição, sugeridas por autores de diferentes áreas de conhecimento. Uma vez que o presente relatório versa sobre a escrita criativa comecemos por entender o que é a criatividade.

Principiemos a análise do conceito através da origem da palavra. Etimologicamente, a palavra criatividade vem do verbo latino *creare*, que significa ‘criar, fazer crescer, produzir, dar à luz’. E, de acordo com o dicionário *Houaiss*, criatividade pode ser definida como “a qualidade ou característica de quem [...] é criativo; inventividade; inteligência e talento, natos ou adquiridos, para criar, inventar, inovar, capacidade criadora, engenho, inventividade; capacidade que tem um falante nativo de criar e compreender um número ilimitado de sentenças em sua língua” (Houaiss, 2001: s.v. ‘criatividade’).

E tão importante como o conceito é o próprio processo: de acordo com o ponto de vista de Bach (1991: 31), a criatividade supõe o pensamento divergente, que permite ao indivíduo uma aproximação singular à realidade exterior. Segundo o mesmo autor, o pensamento divergente proporciona ao sujeito a capacidade que lhe é inata de elaborar algo criativo espontaneamente. Só em casos de doença ou de afetações cognitivas é que será visível o contrário- o indivíduo não terá atividade criativa, pois estará desprovido de capacidades.

Numa perspetiva mais filosófica, Ortega y Gasset, defende que a “criatividade é a matriz das articulações entre os diversos campos do saber humano” já que o ser humano comporta na sua essência a conjugação de diversas vertentes, articulando aspetos psicológicos, físicos, sensoriais e também vivenciais (ao nível da integração das experiências vividas ao longo da vida). Ora, isto vem ao encontro de uma celeberrima afirmação do mesmo autor “Eu sou eu e a minha circunstância, e se não a salvo a ela não me salva a mim” (Ortega y Gasset, 1967: 62). Assim, importa sublinhar o facto de a criatividade ser um fator individual que depende da pessoa e do contexto, podendo este último ser ou não culturalmente estimulante para a produção criativa do indivíduo.

No domínio da Psicologia, em 1982, o psicanalista austríaco Ernst Kris, (*apud*, Morais 2001: 34), refere em que 1982, “a criatividade poderá ser um processo de quebra de barreiras entre inconsciente e consciente do qual emergem processos primários e sendo estes sujeitos a elaboração consciente”. De acordo com esta perspetiva, a criatividade manifesta-se em dois planos: o primeiro ao nível do inconsciente, quando encontramos espontaneamente e sem reflexão solução para os problemas com os quais nos deparamos no dia-a-dia, e o segundo, ao nível do consciente, quando temos de realizar uma atividade para a qual nos é exigida que sejamos criativos. Por outro lado, em 1965, os investigadores Wallach e Kogan, (*apud*, Morais 2011: 13), referem na sua obra que a criatividade é “a capacidade para produzir numerosas e originais associações entre elementos da realidade que aparentemente estariam desconectados”.

É de destacar que estas definições perspetivam o conceito ‘criatividade’ de formas diferenciadas. Para o psicanalista austríaco Ernst Kris, (*apud*, Morais 2001: 68), a criatividade é um “esbater de barreiras entre o consciente e o inconsciente”, aceitando que é possível delimitar estas duas áreas quando se está a analisar o processo criativo no seu todo; relativamente a Wallach e Kogan, perspetivam a realidade como um encaixe, no qual se torna possível criar a partir de elementos distintos. A hipótese criativa realiza-se, portanto, na capacidade de sujeito criar ligações entre vários pertencentes para construir uma nova representação dos factos.

Vindo ao encontro com a perspetiva anterior, na obra de Isaksen e Parnes (*apud* Morais, 2011: 44) a criatividade é definida como a “descoberta de novas e significativas conexões, o uso de vários pontos de vista e a seleção de alternativas”. A postura destes dois autores converge com o que foi supracitado, colocando a originalidade em papel de destaque.

Ao encontro de todas as perspetivas apresentadas, entendemos considerar que criatividade se poderá definir como a capacidade de descoberta, invenção, instauração do novo e do diferente, reinvenção, engenhosidade, inovação. De uma forma sintética, criatividade é a capacidade que o indivíduo tem de criar algo. Entenda-se, porém, que a criatividade não implica necessariamente a criação de algo novo, a partir do nada, mas antes, o uso das nossas habilidades para criar ferramentas ou adaptar situações às necessidades. A reforçar esta ideia, note-se que quase todas as invenções e descobertas hodiernas são baseadas em algo já existente. Por conseguinte, ser criativo é reinventar, pôr a gosto, pôr de nós.

Para finalizar, cremos que esta capacidade de descoberta pode ser encontrada em todos os âmbitos do ser humano e, por conseguinte, estimulada em cada estudante se devidamente potencializada através de todas as disciplinas, e, de modo constante, nas disciplinas de Português Língua Materna (PLM) e na de Espanhol Língua Estrangeira (ELE).

1.2 A escrita criativa enquanto área curricular

Como referido anteriormente, a atividade criativa é um fenómeno intrinsecamente ligado ao Homem e passível de ser encontrado nos mais diversos âmbitos: literário, artístico, educativo, científico ou tecnológico. No âmbito educativo nasce a escrita criativa como disciplina académica. Por conseguinte, explicitar-se-á brevemente o surgimento da escrita criativa enquanto área curricular.

No século XIX, em 1880, nos Estados Unidos, irrompe a escrita criativa como disciplina integrante de um *curriculum* no Harvard College. Foi com Paul Engle que se desenvolveu a metodologia desta disciplina. Paul Engle, tendo sido aluno da mesma Universidade, tornou-se posteriormente diretor de *Workshops* de escrita criativa que se mostraram fundamentais para a evolução de oficinas escritas de poesia e ficção. Dylan Thomas, W. H., Auden e Robert Frost foram os convidados eleitos para assegurar a coordenação destas oficinas.

Em meados de 1940 já várias universidades conceituadas- nomeadamente John Hopkins University, University of Iowa, Stanford University, proporcionavam cursos de escrita criativa. Muitos escritores conceituados predispuseram-se a ministrar cadeiras de escrita criativa, que se dividiam em dois grupos: um que se ocupava da poesia lírica e outro das produções narrativas. Relativamente ao método e técnica utilizados, variavam consoante o professor, mas o mais importante seria trabalhar a língua de forma livre e eficaz.

Porém, foi na década de 60 e 70 que se registou um posicionamento díspar relativamente à lecionação da escrita criativa, sendo por isso considerados períodos de modificação de paradigma cultural. Para atestar esta afirmação considerem-se as palavras de Carey:

[...]When the first creative writing MAs in the UK were founded in the late 1960s and early 70s, many traditional scholars and academics argued that no one could teach the mysterious and fascinating process of literary creativity, and that such courses had no place in a university. Their objections have been overturned, partly, it must be said, because of student demand for accredited creative writing courses from under-funded and money-hungry universities (Carey, 2005: 52).

Mais recentemente, em França, um grupo intitulado Oulipo - Ouvroir de la Literature Pontentielle desenvolveu a produção de textos literários seguindo as técnicas formais de F. Stachak e tendo em consideração indicações provenientes da História da Literatura e da Retórica.

Num plano informal, fora do contexto do ensino organizado, as oficinas de escrita criativa têm uma tradição ainda mais longa. Quase todos movimentos literários organizaram, entre os seus membros, clubes de criação, leitura e debate de textos. Penso, por exemplo, nos Lake Poets, em Inglaterra, grupo que consagrava os românticos Robert Southey, William Wordsworth, Samuel Taylor Coleridge e, ocasionalmente, Thomas De Quincey, todos a residirem na região dos Lagos; nos Dadaístas; nos Surrealistas; ou nos Modernistas Portugueses, que contavam com Fernando Pessoa, Mário de Sá-Carneiro e

Almada Negreiros, reunidos no Café Martinho da Arcada, em Lisboa, onde liam e comentavam os trabalhos literários. (Mancelos, 2009: 12)

Os grupos e clubes de poetas esboçavam em conjunto as linhas de novos movimentos, para agitarem as águas estagnadas da tradição, ou promoviam entre si uma saudável rivalidade. Por exemplo, em meados de junho de 1816, na Vila Diodati, em Génova, Itália, quatro escritores entretinham-se, desafiando-se mutuamente. Eram eles Lord Byron, p Dr. Polidori, Percy Shelley e Mary Wollstonecraft Shelley, que acompanhara Percy, numa fuga romântica para Itália. Serão após serão, estes escritores redigiam histórias fantasmagóricas. Foi nesse contexto que Mary, então com apenas dezoito anos, elaborou a sua narrativa mais conhecida: *Frankenstein, ou o Prometeu Moderno* (1818). (Mancelos, 2009: 12)

No caso de Portugal, no plano formal, a implementação da escrita criativa aparece bastante mais tarde no ensino e remonta aos finais dos anos 90 do século passado. Teve como intuito dar destaque às aprendizagens ativas com significado pessoal, como o Movimento das Escolas Modernas e certos movimentos literários como o Surrealismo e os seus exercícios automáticos.

Recentemente, o Ministério da Educação disponibilizou um Dossier de escrita criativa, onde se encontra uma sistematização do que se entende por escrita criativa, deixando a sugestão de que esta atividade seria passível de ser implementada desde o ensino pré-universitário. Neste documento, uma das figuras mais contundentes é Luísa Costa Gomes, que defende que será “pleonástica” a expressão escrita criativa, pois para ela “a escrita será sempre fruto de uma criação”. Para a autora, *Creative Writing* constitui-se quase como um conjunto de técnicas que permitem melhorar as competências narrativas (como se a competência narrativa fosse independente daquilo que se narra) e, pior ainda, melhorar a seco os aspectos estéticos da arte literária, como se escrever literariamente não passasse de um bom enquadramento das boas práticas. Escrever tecnicamente é uma competência vazia. Para a autora, esta pragmática da produção textual, quando tomada em termos absolutos, é em definitivo a morte do artista. (Gomes, 2008: 28). Nas oficinas de escrita que usa nas escolas, esta autora segue os exercícios do grupo francês Oulipo, de Raymond Quenon e Georges Perec em detrimento das técnicas da *Creative Writing* dos EUA, por considerar estas últimas mais mecanicistas. Nestas oficinas, a autora tende a desenvolver as capacidades criativas dos alunos, incrementando exponencialmente o espírito crítico necessário à prática criativa, para que seja fomentada a experiência de autonomia que é essencial à criação (Gomes, 2008: 29).

As referidas oficinas de escrita têm como objetivo transmitir a ideia de que a ficção de cada indivíduo é o produto da imaginação e que deve ser estimulada e desenvolvida (Gomes, 2008: 29). Na mesma linha de pensamento, João de Mancelos, outro professor que se dedica ao estudo e teorização da escrita criativa, atualmente docente na Universidade da Beira Interior onde leciona Guionismo e Teoria da Narrativa Cinematográfica, refere que estas oficinas deverão transmitir técnicas que auxiliem os alunos no momento da escrita;

não devem ser restritivas para que seja possível ao estudante recorrer à inovação; devem, por outro lado, incitar à leitura das grandes obras, para que haja qualidade no produto; e, por fim, devem conjugar a teoria e a prática de uma forma saudável (Gomes, 2008: 52).

Refira-se que, a oferta de propostas de formação de escrita criativa nas Universidades é ainda escassa ou nula, principalmente nos cursos de ensino. No entanto, e a título exemplificativo, na Universidade de Aveiro e no Instituto Politécnico de Viseu, alguns escritores e estudiosos da área ministram pequenos cursos e formações sobre escrita criativa; nomes como Pedro Sena-Lino, Luís Carmelo e João de Mancelos têm livros e escritos significativos dedicados às técnicas da escrita criativa e com sugestões de trabalho, disponibilizados em versão digital. Apresentamos os objetivos de um seminário de escrita criativa ministrado por João Mancelos no âmbito do Mestrado em Comunicação e Expressão; o seminário composto por 16 sessões, com três horas cada, centradas em técnicas aplicadas à narrativa breve, à poesia e ao guião:

No final do ano lectivo, o discente deveria ser capaz de:

- a) Dominar técnicas básicas de Escrita Criativa nas áreas da narrativa breve, poesia e guião televisivo;
 - b) Compreender os meandros do processo criativo ao nível do conteúdo, estilo e estrutura;
 - c) Desenvolver o espírito crítico na avaliação de textos literários;
 - d) Ler ou declamar textos literários com expressividade;
 - e) Cooperar com os colegas, no âmbito de uma comunidade de Escrita Criativa.
- Relativamente ao conto:
- a) Como escrever um parágrafo inicial cativante;
 - b) Tipos de enredo e padrões de desenvolvimento;
 - c) Como gerar conflito e tensão;
 - d) Inventar gente de tinta e papel: as personagens e a caracterização;
 - e) O ponto de vista do narrador e as consequências desta escolha;
 - f) Manipular o tempo: analepses, prolepses, elipses, resumos;
 - g) Como descrever lugares, épocas, personagens e objetos;
 - h) Técnicas para criar diálogos naturais;
 - i) Sugestões para rever um manuscrito literário.

No que respeita à metodologia, João de Mancelos optou por diversas estratégias, de acordo com o ritmo de aprendizagem da turma, os seus conhecimentos e interesses, nomeadamente:

- a) Leitura das reflexões que escritores como Edgar Allan Poe, Fernando Pessoa e Sophia Andresen fizeram sobre a arte da escrita;
- b) Exposição de técnicas de EC, acompanhadas de exemplos de textos de autores portugueses e estrangeiros;
- c) Proposta de exercícios práticos, destinados a treinar uma determinada técnica;
- d) Comentário aos textos produzidos, na perspectiva de um leitor que é também criador;
- e) Contextualização no âmbito dos Estudos Literários, de certas matérias. Mancelos (2011: 112)

1.3 O conceito de escrita criativa

“Viver não é necessário, necessário é criar.”

Fernando Pessoa

Segundo João de Mancelos, existe no nosso país uma certa confusão ao redor da natureza dos cursos e oficinas. Tal imagem conduz a preconceitos contra esta área, motivados por desconhecimento. O autor esclarece portanto o seguinte: (O que é, ou o que não é a escrita criativa?)

- a) Uma oficina bem concebida não visa transmitir receitas, mas sim técnicas;
 - b) Não institui regras, mas antes incentiva à experimentação e ao desejo de inovar, mesmo que tal implique voltar as costas aos autores que influenciaram o aprendiz;
 - c) Não promete êxito comercial, mas procura a qualidade, através da técnica, do trabalho árduo, da disciplina, da leitura de grandes obras do passado e do presente;
 - d) Não se restringe apenas a exercícios, como acontece quase sempre em Portugal, mas antes procura um equilíbrio entre a ampla teoria da escrita criativa e a prática.
- (Mancelos, 2009: 13)

Ao estabelecer estes opostos, o autor esboça desde logo um conceito de escrita criativa, ao que, acrescenta: “não é meramente pessoal, mas encontra-se e qualquer livro especializado e existem milhares deles, em língua inglesa e francesa. Segundo estes, a escrita criativa consiste no estudo crítico, na transmissão e no exercício de técnicas utilizadas por escritores e ensaístas de diversas épocas e culturas, para a elaboração de textos literários (contos, novelas, romances, poemas, guiões, entre outros) ou não literários (artigos de jornal, reportagens, ensaios, etc.) ”. (Mancelos, 2010: 13)

A prática da escrita em contexto de sala de aula é uma das competências para a qual os estudantes têm de estar habilitados. Desde que iniciam a aprendizagem da língua, o primeiro objetivo é fazer com que os alunos aprendam a escrever e que gradualmente refinem essa capacidade, a par das outras competências que fazem, de igual modo, parte do *currículum* - a leitura, a gramática, a educação literária e a oralidade. É fulcral que, desde tenras idades os professores estimulem os seus alunos para a leitura de livros de qualidade e para o estudo da gramática indispensável à correta utilização de língua. O objetivo será expressarem-se de modo eficaz, a nível oral e escrito, neste contexto particular, na língua materna e na língua estrangeira (Mancelos, 2010: 22).

Para Mancelos, uma das possíveis abordagens ao ensino da escrita é por meio da escrita criativa. Esta proposta de trabalho incentiva os estudantes a manifestar, de forma mais particularizada, opiniões, pensamentos ou perspectivas que têm em relação a temas mais reais ou mais fantasiosos. Através da composição de textos poéticos, dramáticos ou narrativos, os alunos têm um alargado leque de possibilidades de exercícios para desenvolverem as suas competências criativas. Cabe ao professor facultar ao aluno e à turma as propostas de trabalho que mais se adequem ao âmbito do trabalho em realização, procurando incluir competências gramaticais adquiridas previamente. A utilização prática desta metodologia configurar-se-á em oficinas de escrita que podem ser de índole teórica - quando o docente fornece técnicas de escrita para que os estudantes não careçam de

noções de estratificação textual, por exemplo - ou ter uma vertente mais prática, em atividades onde o professor fornecerá as temáticas e as indicações para que haja produção de texto.

A escrita criativa potencia a aprendizagem de uma forma lúdica e pedagógica. No processo de aprendizagem desta modalidade está implicada a instrução nas várias fases do processo da escrita (planificação, textualização e revisão), para além de possibilitar o desenvolvimento do espírito crítico. Vejamos o que a este propósito defende Leitão:

[...] a prática da escrita criativa deve portanto estar ancorada numa metodologia que privilegie um tratamento global de texto escrito, mas que permita aos estudantes, em simultâneo, a adoção de um percurso faseado e hierarquizado na sua atividade continuada de produção de textos. O que está em causa é sobretudo a possibilidade de cada redator se ver confrontado, passo a passo, com a necessidade de tomar decisões relativamente aos desafios que lhe são lançados (Leitão, 2008: 31).

Em suma, apesar de, na escrita criativa, se manifestar a singularidade dos alunos face ao mundo que os rodeia, e de esta atividade ser um espaço onde “ o ato de pensar começa com uma qualquer proposta de escrita contendo determinado constrangimento/desafio ao nível da organização do discurso escrito” (Leitão, 2008: 32), é importante que não se olvide que esta é uma ferramenta que está ao serviço da aprendizagem da língua. A escrita criativa deve ser encarada como uma estratégia de trabalho na qual o professor desenvolverá as competências de escrita dos seus alunos, adequando os conteúdos gramaticais lecionados e o léxico aprendido. Contudo, é também relevante referir que esta fruição estética da Língua deverá ser estimulada, motivando os alunos para a leitura e para a produção de textos individuais e em grupo, dentro e fora da sala de aula.

Acresce-se ainda que, com as atividades de escrita criativa proporcionadas aos alunos no âmbito do estágio pedagógico, foi possível não só ter em conta as várias fases do processo de escrita, os conteúdos gramaticais, lexicais e culturais relacionados com a matéria lecionada e referentes ao currículo de cada ano letivo, como também foi possível que os discentes fruissem da atividade de escrita, transpondo para o papel o “eu e o mundo”.

1.4 A personalidade criativa - traços genéricos

“Só deste modo se formará uma nova geração de escritores, mais capaz e consciente da complexidade desse ato de amor que é o ato de escrever; de construir na mente e no coração do outro um mundo de mentiras alicerçado na verdade de cada dia.”

João de Mancelos

Como já referimos anteriormente, qualquer indivíduo está predisposto para a criatividade, embora alguns desenvolvam esta faceta melhor do que outros. Para João de Mancelos, o indivíduo poderá desenvolver a criatividade através da descoberta pessoal e da utilização de técnicas transmitidas, ao longo de séculos, por alguns dos melhores escritores,

não se tratando de receitas nem regras, mas seguindo dicas e conselhos a experimentar sem receio, aliando o talento à técnica, demonstrando esforço e disciplina, conhecendo o avesso da alma, pesquisando, sendo humilde, aproveitando ideias que surgem enquanto se dorme e adotando rotinas (Mancelos, 2009: 19).

Segundo a teoria criativa desenvolvida por Walberg e Vernon, conhecida por “*Little c*” e “*Big C*”, a criatividade quotidiana (“*Little c*”) e a alta criatividade (“*Big C*”) tendem a diferenciar-se unicamente na maior ou menor aptidão que possuímos Vernon (1989). Apesar da rotulagem, é explícito que o potencial criativo é passível de ser encontrado em todas as pessoas e em qualquer lugar.

Autores como Bahia, Nogueira e Davis, referidos por Moraes (2011: 53), atestam que o primeiro padrão, o “*Little c*” se encontra presente em qualquer indivíduo. Tal criatividade que torna possível a resolução de problemas do cotidiano. Porém, no “*Big C*”, a representação da criatividade está presente num número reduzido de pessoas, que se destacam na sua área de atuação de uma forma mais eficiente. Assim sendo, o que será, afinal, um professor criativo? Maria Ivete Azevedo define-o como alguém que assume, que corre “riscos sensatos”, que promove situações inovadoras e imprevisíveis, que reforça atividades criativas, e, além disso, “tem uma relação acessível com os alunos, cria um clima de aula estimulante, motivador, comprometido, possui boa preparação científica, estimula a autoconfiança e a autorregulação dos alunos, valoriza as suas questões a multiplicidade de ideias e a sua participação, e finalmente, reflete criticamente as suas práticas quotidianas.” (Azevedo, 2007: 193).

Todavia, a ativação destas práticas depara-se frequentemente com um conjunto de obstáculos que inibem o desenvolvimento de competências criativas por parte do professor. Como expõe Azevedo, a extensão dos dias de trabalho, a intensificação do trabalho administrativo, a crescente dependência das avaliações, o excesso de alunos por turma, a instituição de rotinas de trabalho, o apelo ao conformismo, a falta de tempo e espaço para a curiosidade e a assunção de que arriscar a fazer diferente pode induzir a cometer erros e que isso é necessariamente mau; todos estes fatores poderão condicionar a atividade criativa do docente (Azevedo, 2007: 69). Ao professor cumprirá ultrapassar tais condicionantes e, sobretudo, reconhecer a criatividade e estimulá-la, mantendo a mente criativa aberta a novas possibilidades. O docente não pode ser encarado apenas como mero transmissor do conhecimento estático, mas como promotor da criatividade, na perspetiva da inovação do conhecimento. Cabe ao professor descobrir aquilo de que os alunos gostam e encorajá-los, pois a autoestima e a motivação são uma poderosa ferramenta no processo de ensino/aprendizagem (Azevedo, 2007: 70). A autora acrescenta que, por vezes, o professor criativo está tão implicado com os seus alunos que se esquece de si próprio, sendo fundamental “alimentar” a própria capacidade pedagógica e avaliar as suas capacidades criativas - “mirroring” no sentido de conhecer as suas capacidades e necessidades e estar

aberto às oportunidades de desenvolver a criatividade nos outros. Conclui questionando-se: “Am I what I teach?” (Azevedo, 2007: 127).

O indivíduo com um perfil mais criativo, professor ou aluno, é diferente pela sua capacidade de motivação: ao invés de passar despercebido pela multidão, destaca-se ela sua postura crítica de encarar o mundo. Segundo autores como Amabile e Stenberg e Lubart, referidos por Moraes (2011: 32), quando alguém cria tem de estar comprometido com aquilo que faz.

Segundo Moraes (2001: 18), é possível apresentar um conjunto de características que se coadunam com aquele que pode ser perspectivado como o perfil das pessoas criativas. Para a autora, estas pessoas possuem uma autoconfiança que lhes permite acreditar que estão a desenvolver um excelente trabalho, o qual alcançará certamente os melhores frutos. Estes indivíduos, maioritariamente, possuem ainda resistência à crítica negativa, não sendo abalados pela rejeição e insucesso das suas ideias. Porém, antes do término do seu processo criativo, estão completamente imunes aos comentários ou posturas que possam oferecer resistência. A autora menciona ainda que, para as pessoas que se destacam pela diferença, é-lhes inevitável a tolerância à ambiguidade, considerando sempre que existem posições e soluções opostas ao que concretizam. Destaque-se também que as pessoas criativas se sentem sempre mais atraídas pela complexidade da resolução de um problema, sendo bastante sensíveis à realidade que as rodeia e interessando-se por novas experiências. Segundo Leitão (2008: 37), geralmente estes indivíduos potenciam todos os seus conhecimentos e vivências para a resolução de um problema, dado que todo o seu mundo é um contínuo encantamento. Acrescenta o autor que o indivíduo criativo procura constantemente respostas para questões que explora e experimenta no dia-a-dia.

Para Fonseca, o período da adolescência é aquele em que a criatividade “constitui uma das suas características mais específicas” (Fonseca, 2007: 17), verificando-se que atributos físicos, como a acuidade visual ou a destreza motora, são importantes, mas não essenciais.

Apesar das conclusões dos autores referidos, há um conjunto de características que sobressai, associado à dimensão criativa. Alencar sintetiza tais qualidades:

- autonomia de atitudes e comportamentos, julgamento independente;
- autoconfiança, resistência à crítica, rejeição ou insucesso antes da solução;
- tolerância à ambiguidade, no sentido de gerar alternativas, considerar opostos;
- atração pela complexidade e pelo risco, pelos desafios na expectativa de uma solução;
- forte curiosidade e vasta gama de interesses;
- abertura a novas experiências;
- sentido de humor que lhes permite avaliar as situações sob perspetivas simultâneas, em geral, incompatíveis;
- sensibilidade estética, tanto em artistas como em cientistas, existe uma perceção e uma valorização do belo no sujeito criativo;
- persistência na criatividade, capacidade de concentração prolongada na tarefa a realizar;
- investimento afetivo no trabalho por parte do sujeito criativo, eles apaixonam-se pelo que fazem. As horas de lazer são ocupadas com trabalho, mas vistas com satisfação e liberdade. (Alencar, 1992: 35/6)

Morais alerta, contudo, para a necessidade de cautela na avaliação destes itens, porquanto “nenhuma das características pode ser, por si, um pré-requisito de criatividade” (Morais, 2001: 79).

P. Torrance também compilou um conjunto atitudes características da personalidade criativa, tais como:

- atitude criativa, impulso de procurar respostas para questões curiosas, explorar e experimentar;
- atitude crítica, inclinação a procurar os defeitos;
- confiança nas próprias percepções.

E, no polo oposto, identificou as motivações hostis à produtividade criativa:

- busca excessiva de certeza, poder, significação e relações sociais;
- rejeição patológica de relações sociais. (Torrance, 1976: 90).

Torrance valoriza a curiosidade, embora a sociedade, admite, a desconsidere. O investigador afirma que a pessoa curiosa nunca está ociosa e acrescenta que as crianças criativas, apesar de terem muitas ideias excelentes, adquirem a reputação de ter ideias tolas, malucas ou maldosas. Por vezes, os professores, pais e pares sentem-se ameaçados quando as crianças altamente criativas expressam a sua criatividade, pois algumas perguntas, experiências e ideias extravagantes são “incômodas”. A criatividade torna-se um ato solitário, pelo que é possível que o criativo sinta a pressão ou a rejeição daqueles que o rodeiam. “Como a criatividade envolve independência mental, não conformidade com pressões de grupo ou fuga ao molde, é inevitável que indivíduos altamente criativos experimentem alguns problemas incomuns de ajustamento.” (Torrance, 1974: 123).

Em estudos realizados no Minnesota e em contactos com crianças, Torrance encontrou diversos problemas associados ao comportamento divergente:

- o comportamento criativo pode ser interpretado como agressivo ou mesmo hostil;
- as crianças criativas podem não ser completas e apresentar dificuldades em domínios como a escrita ou a leitura;
- as crianças criativas podem divergir do padrão sexual, uma vez que a criatividade exige tanto sensibilidade como independência;
- muitas crianças criativas preferem aprender por si próprias, desejam avançar à frente dos seus colegas em algumas áreas, elas tentam tarefas aparentemente muito difíceis e procuram vencer o cansaço e a frustração;
- o seu senso de humor não é frequentemente apreciado, o que pode acarretar problemas de disciplina com o professor;
- as crianças criativas procuram, têm um objetivo;
- a criança criativa tem valores diferentes, o desejo de emular o professor não existe ou é fraco;
- algumas crianças criativas não conseguem parar de trabalhar, sem que isso implique desejo de poder ou de recompensa extrínseca que não lhes interessa;
- a criança criativa procura afirmar a sua unicidade em detrimento da sociedade (Torrance, 1974: 123-144).

Para o autor, os indivíduos criativos têm necessidade de investigar, explicar, testar as suas ideias, comunicar resultados atraídos pelo misterioso, pelo desconhecido ou

inexplicado, considerando importante o treino da resiliência e estabelecido um propósito da aprendizagem, de modo a ser instituída uma ligação à criatividade. Sugere como estratégia de (re)integração social a figura de um patrono enquanto apoio ao desenvolvimento pleno do jovem.

Alencar considera que muitas vezes a pressão é tão alta que as crianças criativas acabam por sacrificar a sua criatividade reprimindo as necessidades criativas, o que acarreta graves consequências, tais como: perda de autoconfiança, perda do interesse na aprendizagem, adoção de atitudes disruptivas como reação às tarefas não desafiadoras, maçadoras e reprodutivas da Escola, e, em último caso, desenvolvimento de neuroses ou, mesmo, psicoses, “qual urso numa jaula”, como exemplifica (Alencar, 1992: 46-7).

Jaoui, por seu turno, propõe três dimensões pessoais para que a criatividade seja eficaz: método, talento e energia. Segundo o autor, não pode haver criação sem competência, sem saber e saber fazer e, sobretudo, sem um rasgo energético de audácia (Jaoui, 1995: 28).

Este autor resume os fatores de motivação da criatividade à necessidade, ao desejo e ao contrato, apontando como inibidores o medo, a preguiça e a ignorância.

Alencar apoia esta ideia da importância do conhecimento, mencionando os exemplos do compositor, cientista ou arquiteto para quem o conhecimento nas respetivas áreas é fundamental por forma a promover novas combinações ou ideias ou conceber novos projetos (Alencar, 1992: 37).

Finalizando, importa referir que estas características não são passíveis de ser encontradas em todos os indivíduos criativos, contudo, mas são uma proposta na qual se inserem alguns indicadores que dizem respeito a estes traços. Mancelos (2009: 36) atesta que não pode haver criação sem competência e audácia, sendo esta última um motor que faz catapultar todo o pensamento. A finalizar esta breve alusão atente-se a Granat “a originalidade não reside em dizer o que ninguém antes afirmou, mas sim em dizer exatamente o que pensamos” (Granat, *apud* Mancelos, 2009: 36).

1.5 O papel do professor na atividade criativa

O professor é indubitavelmente fundamental para a integração do aluno no processo e desenvolvimento da criatividade, ele é um facilitador no processo de aprendizagem em todos os aspetos. Ao professor criativo exigir-se-ão, assim, três características essenciais no seu desempenho profissional: domínio dos conteúdos da disciplina, habilitação para utilizar diferentes técnicas de instrução que facilitem e encorajem a criatividade e amor pelo ensino e pelo que ensina (Azevedo, 2007: 71).

Fonseca afirma que “o ensino-aprendizagem de uma atividade altamente codificada como é a escrita é um percurso longo e difícil que exige planeamento específico e um treino

intencional, progressivo e faseado.” (Fonseca, 1992: 226). A este trabalho prévio, acrescenta a necessidade da “adoção de atitudes pedagógicas adequadas que viabilizem, motivem e valorizem o trabalho, o esforço e a persistência. Algo que se coaduna mal com o clima de valorização da espontaneidade que se vive e se cultiva na escola atual” (Fonseca, 1992: 247). Por isso, a autora defende o estabelecimento de uma relação duradoura entre o aluno e a escrita, integrando a aprendizagem, a participação e o gosto pelas potencialidades da palavra e projetando o trabalho realizado muito para além da sua escolaridade.

Nesse sentido, de modo a ajudar os alunos a ultrapassar as suas dificuldades na expressão escrita, Emília Amor propõe como objetivo da abordagem pedagógica da escrita: “o domínio de estratégias de autonomização e planificação de textos, por parte dos alunos, em moldes progressivamente refletidos e formais; ou de outro modo, o alargamento da sua competência a modalidades e registos funcionalmente úteis e ajustados, pedagogicamente formativos e socialmente prestigiados” (Amor, 1999: 110). A intervenção do docente deverá pautar-se, assim, por “levar o aprendente a apropriar-se dos mecanismos básicos que a sustentam, a utilizá-la de modo intencional e pessoal, em situações diversificadas, e a autorregular esse uso” (Amor, 1999: 114). Os investigadores preconizam a autonomização do aluno em relação a processo de geração e gestão textual, o reajustamento das suas conceções acerca da escrita e seu objetivo, o desmontar de ideias preconcebidas e sentimentos negativos sobre a própria capacidade de produção escrita. Barbeiro acrescenta ainda que “o conhecimento do processo de escrita por parte do professor integra uma outra potencialidade fulcral: permite-lhe gerir os contributos das diversas perspetivas sobre o ensino/aprendizagem da escrita. Deste modo ele poderá orientar a sua ação para dar resposta ao conjunto vasto de objectivos susceptíveis de serem alcançados com recurso à expressão escrita.” (Barbeiro, 1999: 16). O autor defende, desde logo, duas estratégias fundamentais na promoção da escrita: “análise por parte da escola da relação que existe entre os alunos e a escrita e verificação do uso concedido à produção escrita destes” (Barbeiro, 1999: 245). No seu conjunto, a verificação das dificuldades no processo e a valorização do produto enquanto memória da atividade/pensamento do sujeito estimulam, segundo o autor, uma relação pessoal com a escrita, potenciadora da mesma: “Só um jogo equilibrado da observação [...] e treino parcelares e do ensaio da escrita integrado em novas situações poderá habilitar o aluno para o exercício pleno e autónomo da escrita” (Barbeiro, 1999: 131). Torna-se, então, premente converter a tradicional operacionalização da atividade escrita em sala de aula, controle e avaliação terminal do produto, numa proposta e acompanhamento permanente dessa realização; é ainda necessário ultrapassar a conceção da escrita como algo que não se aprende ou aperfeiçoa e cujos «males» não têm remédio, sem que tal signifique uma espécie de consagração da “espontaneidade da escrita” (Barbeiro, 1999: 147).

Atenta aos receios que este tipo de abordagem poderá eventualmente provocar no professor e receosa de que a programação e execução faseada de uma pedagogia da escrita

seja uma sobrecarga e um entrave ao cumprimento do Programa, F. Fonseca considera esta pedagogia como indissociável das atividades habituais da aula de Português, defendendo-a como centro aglutinador de atividades como a leitura, o ensino da gramática, a prática e análise da oralidade, tomando por base um conjunto de atividades: transformação de textos orais em escritos, reflexões gramaticais partindo de produções dos alunos, trabalhos no âmbito da leitura, reprodução, reescrita, resumo, paráfrase, desconstrução de textos, apresentação de textos incompletos, dando continuidade à orientação narrativa, e ainda, através de um trabalho articulado e baseado num programa, em que se poderão salientar as regras de funcionamento textual, um trabalho sobre o produto com a intenção de sensibilizar aos processos de formação (Fonseca, 1994: 245). Assim o docente executaria, numa perspetiva global, tanto os conteúdos programáticos como a prática e exercício da expressão escrita.

Por seu turno, Flora Azevedo acrescenta como estratégia de incentivo e consolidação de conhecimentos a utilização de portefólios onde os alunos poderão guardar os textos (histórias e relatórios, listas de livros lidos, rascunhos de textos, apreciação dos alunos sobre as suas próprias atitudes, motivação e progresso académico) como testemunhos dos seus desempenhos, processos e perceções (F. Azevedo, 2000: 145). Para a autora, “a acumulação de diferentes produções (intermédias e finais) pode oferecer uma visão mais rica e variada da capacidade de escrita do aluno.” (*ibidem*). Caberá, então, ao professor definir as atividades e encontrar estratégias que lhe permitam, de maneira simples e eficaz, rentabilizar a escrita na sala de aula. Do professor espera-se que assista todo este processo, que desbloqueie dificuldades, que proponha experiências e lance desafios, que promova a dinamização assente no diálogo, no acompanhamento permanente e na cooperação entre pares. Como afirmam Pereira e Albuquerque, “ neste processo, o professor é a ponte entre o aluno e o saber, tornando-se facilitador, mediador da aprendizagem, permitindo uma maior libertação da linguagem do aluno, o desbloqueamento de atitudes de rejeição, o afastamento e a pouca sensibilidade (...) um leque interventivo mais alargado, o desenvolvimento de atitudes de reflexão, iniciativa, criatividade e de competências comunicativas/metacomunicativa” (Pereira e Albuquerque, 2004: 107). Pretende-se assim “transformar o monolinguismo estilístico em plurilinguismo, enriquecer os alunos na sua posse ativa da língua, dando-lhes meios de vencer distâncias de vária ordem” (F. Fonseca, 1994: 25), nomeadamente da tão falada liberdade de expressão.

O papel do professor passaria, como sustentam D. Hornsby e L. Jan, por ajudar os alunos numa série de atividades:

- explore suitable and varied texts;
- explore feelings, thoughts, reactions, emotions and memories;
- make connections to their own experience;
- think about themselves as readers and what they do when they read;
- see the relationship between reading and writing;
- capture the spontaneous, lived experience;
- encourage creative response and validate the multiple meanings that readers develop as they read.¹⁵ (Hornsby e Jan, 2001: 51).

Estas estratégias “acarretarão a mudança da criança-aluno-sujeito-passivo e-reprodutor-de-escrito para criança-aluno-sujeito-criador-e-recriador-de-escrita”. (Peças, 1993: 57).

Na mesma linha de pensamento, Alencar acrescenta ainda um conjunto de características propiciadoras de uma atmosfera criativa na sala de aula:

- dar oportunidade ao aluno para levantar questões, testar hipóteses, discordar, propor interpretações, avaliar criticamente;
 - dar tempo ao aluno para pensar e desenvolver as suas ideias;
 - criar um ambiente de respeito e aceitação mútuas;
 - estimular no aluno a habilidade de explorar consequências para acontecimentos incomuns, futuristas;
 - encorajar os alunos a refletir sobre o que gostariam de conhecer melhor;
 - desenvolver nos alunos a habilidade de pensar em termos de possibilidade, aperfeiçoamento;
 - promover o desejo de arriscar, de experimentar, de manipular;
 - valorizar o trabalho do aluno, as suas contribuições e ideias;
 - encorajar o aluno a escrever poemas, histórias;
 - proteger o trabalho criativo do aluno da crítica destrutiva dos pares;
 - estimular a aplicação dos princípios de geração de ideias: adaptar, modificar, substituir, rearranjar, combinar;
 - aceitar a espontaneidade, a iniciativa, o senso de humor;
 - não se deixar vencer pelas limitações do contexto, dificuldades de recursos ou barreiras.
- (Alencar, 1992: 58-9).

Por outro lado, consideramos que a operacionalização do conceito de criatividade em ambiente escolar enfrenta ainda alguns obstáculos. A sua aparente natureza misteriosa ou desconhecida, a associação da criatividade à indisciplina, desobediência ou comportamentos desviantes e o incumprimento de regras e princípios são ideias preconceituosas, baseadas no desconhecimento e que impedem o objetivo essencial da promoção da criatividade na Escola: o desenvolvimento completo de todos os aspetos positivos da personalidade do aluno, incluindo a aceitação das diferentes capacidades e características de cada um. O objetivo não será criar génios ou alcançar revoluções científicas ou literárias, mas tão somente lançar sementes. Como salientam Dias e Moura “a educação tem um papel possibilitador e propiciador do desenvolvimento e formação dos cidadãos criativos, preparados para a atuação numa sociedade marcada pelo dinamismo” (Dias e Moura, 2007: 66).

M. Azevedo acrescenta ainda o seguinte:

Uma das etapas importantes no processo de criar condições favoráveis à criatividade seria dar condições ao indivíduo para expandir o seu campo de conhecimento, as suas experiências, estimulando ao máximo o seu desejo de conhecer, de explorar, de refletir e de questionar o conhecimento adquirido, paralelamente ao domínio das técnicas que favorecem a emergência de soluções criativas. (Azevedo, 2007: 65).

Contudo, a autora refere que os alunos criativos nem sempre alcançam sucesso na Escola. Uma das razões aventada pela autora é que nem sempre o aluno criativo é considerado inteligente. O outro dos motivos é a associação da criatividade a comportamentos menos comuns, de manifestações criativas a atitudes disruptivas, com a

consequente penalização. (*ibidem*) A literatura tem muitos exemplos de criativos que tiveram problemas na Escola, como Edison ou Virgínia Wolf, dadas as suas características inatas: impulsividade, excentricidade, espontaneidade, fraca tolerância ao aborrecimento. Frequentemente, estes traços da personalidade levam os adolescentes altamente criativos a serem colocados de parte não só por professores como por companheiros, e a sensação de ser diferente pode provocar neles próprios solidão e dor, particularmente em alunos criativos mais sensíveis.

Os estudos de Torrance revelaram, como salientámos, que as propriedades associadas aos criativos se podem relacionar com problemas de comportamento e aprendizagem (o temperamento difícil, a baixa socialização, a impulsividade, o excesso de energia, o incumprimento das regras), pelo que muitas vezes o professor pode ter dificuldade em distinguir personalidade criativa de aluno problemático. Este carácter ativo e inquisitivo do aluno é acentuado por Coto, que afirma entender a criatividade como um sinónimo do pensamento divergente, capaz de romper com os esquemas da experiência:

Es creativa una mente que trabaja siempre, siempre dispuesta a hacer preguntas, a descubrir problemas donde los demás encuentran respuestas satisfactorias, que se encuentra a sus anchas en las situaciones fluidas donde los otros solo husmean peligro; capaz de juicios autónomos e independientes (incluso del padre, del profesor, y de la sociedad), que rechaza lo codificado, que maneja objetos y conceptos sin dejarse inhibir por los conformistas. Todas estas calidades se manifiestan en el proceso creativo. Y este proceso tiene un carácter festivo: siempre...”¹⁰ (Coto, 2009: 46).

Para o autor, esta “alegria” poderá chocar com o professor, pouco disposto a ser questionado e a aceitar mais do que a *respuesta satisfactoria*. Assim, propõe-se uma mudança de papéis entre os atores professor e aluno, onde este assume o protagonismo, enquanto o professor o orienta, dirige, ajuda e não se assume como o ser onisciente que explica de forma interminável e emite juízos de valor que importa repetir para se ter boa nota (Coto, 2009: 51-52).

Segundo Craft, as barreiras mais comuns ao desenvolvimento e expressão da criatividade (e contra as quais urge atuar) são o excesso de trabalho, a crítica destrutiva dos pares, as imposições do sistema, o conservadorismo escolar, a desconfiança com que é encarada a criatividade, a necessidade de uma estrutura de controlo, a imposição do coletivo sobre o indivíduo. A juntar a estes, surgem ainda outros obstáculos como a ênfase no ensino e não na aprendizagem, as barreiras levantadas pelas vivências e dificuldades do aluno, e ainda as barreiras sociais, como a família, onde o pensamento divergente não é estimulado. A autora afirma mesmo que todos os progressos e desenvolvimentos enfrentam resistência (Craft, 2000: 135).

Csikszentmihalyi, um dos mais conceituados teóricos da criatividade, identificou nos seus estudos aquilo a que apelidou “flow experience” - momento em que o sujeito criativo fica absorto, possuído, excitado com o próprio trabalho criativo. Segundo Cramond, para

que este fluxo criativo ocorra importa recorrer a oito instrumentos que poderão funcionar também como um auxiliar poderoso na formação e identificação de um aluno criativo:

- tarefas adequadas às capacidades individuais (se ela é muito elaborada provoca ansiedade, se é fácil, aborrecimento);
- objetivos claros e um feedback igualmente claro;
- combinação entre a ação e o conhecimento;
- controle dos progressos, o indivíduo sente-se motivado para continuar;
- o indivíduo dá plena atenção à tarefa e aos estímulos mais relevantes;
- perda da noção de tempo, pode trabalhar durante horas sem consciência disso;
- complexidade crescente da problemática, como estímulo à sua continuidade, num fluxo dinâmico como força evolutiva (Cramond, 2008: 31).

Para que todo este processo seja passível de levar a cabo, resta contar com a sensibilidade e bom senso que cada professor possa dispor em cada uma das suas turmas, seja em Português ou em Espanhol, com suas distintas abordagens, uma vez que na atualidade não faz parte da sua formação académica nenhuma unidade curricular quer de Escrita Criativa quer de Abordagem Pedagógica de Escrita Criativa. Afigura-se, portanto, a urgência em investir na formação de professores no âmbito da escrita criativa, nomeadamente nos cursos vocacionados para o ensino, para que o docente possa na sua plenitude exercer a orientação deste domínio tão importante. Essa unidade curricular não se orientaria no sentido de “saber fazer”, mas no sentido do “saber orientar” e inserir estas orientações, neste caso concreto nas aulas de Português e Espanhol. É frequente ouvir-se nas salas de professores das escolas frases como “estes alunos não sabem escrever nada”, no entanto, o que foi feito para que se altere este chavão? O que terá de ser feito para que os nossos alunos escrevam com fluência, criativamente e consigam comunicar de forma eficaz? Como referido anteriormente, haverá certamente desde logo uma grande lacuna nos cursos ministrados pelas universidades, com a ausência de formação no domínio da escrita criativa. Impõe-se por isso uma análise, uma reflexão na docência para colmatar essa lacuna. Impõem-se soluções e respostas a esta necessidade urgente de dotar os alunos de uma ferramenta tão simples e útil como é a escrita.

1.6 O *brainstorming* como ferramenta da atividade criativa

Antes da abordagem ao *brainstorming* como ferramenta da atividade criativa, importa destacar algumas considerações metodológicas propostas por alguns autores e referir ainda de forma sumária determinados métodos e estratégias na abordagem da escrita criativa na sala de aula. Elegemos aprofundar o *brainstorming* como ferramenta de destaque a incluir nas atividades de escrita criativa, uma vez que foi o método eleito e passível de ser utilizado quer nas aulas de Português como língua materna, quer nas aulas de Espanhol como língua estrangeira lecionadas em estágio.

Importa portanto destacar que a autora Ângela Dias considera como indispensável ao processo educativo o cultivo do pensamento criativo visando o desenvolvimento de

habilidades em detetar lacunas, coligir e combinar informações, elaborar critérios para julgar soluções, testar soluções e elaborar planos para implementação das soluções escolhidas (Dias, 2007: 67).

Assim, como preconiza Martins, é necessário “deslocar a prioridade do ensino dos conteúdos para a aquisição e desenvolvimento de métodos e processos, pelos alunos, e da passagem de uma aprendizagem por receção para uma aprendizagem por descoberta” (Martins, 2000: 11).

Para Stenberg, as práticas criativas na Escola procuram sedimentar no aluno três capacidades:

- .sintética - capacidade de gerar ideias novas e interessantes;
- .analítica - capacidade de analisar e avaliar as ideias, calcular as implicações de uma ideia criativa;
- .prática - capacidade de transformar a teoria em prática e as ideias abstratas em realizações práticas (Sternberg, 1999: 9).

Considerando que a competência se adquire pela aprendizagem permanente, existem variadas propostas conducentes ao fomento da criatividade na aula. Para isso, importa que o docente comece por evitar aquilo que, segundo Martins, Amabile designa por “assassinos da criatividade” no meio escolar:

- i) vigilância: fazer os alunos sentirem-se vigiados;
- ii) avaliação: as crianças ficam preocupadas com o que o professor ou os seus pares pensam do que ela é capaz;
- iii) recompensa: quando só investem esforço se existir a recompensa;
- iv) competição: ao sentirem que estão numa situação de ganhar ou perder (Martins, 2000: 33).

Ao evitar estes inibidores e aplicando estratégias criativas (como veremos de seguida), os professores podem ajudar os alunos a desenvolver ferramentas do pensamento (*thinking skills*) e atitudes para o processo criativo. Estas estratégias devem estar plasmadas no currículo e não dadas separadamente, sendo que as atividades de pensamento crítico ou criativo devem envolver todos os conteúdos para que os estudantes possam ver o seu valor e aplicabilidade (Craft, 2000: 83). Craft propõe ao professor alguns princípios básicos para estimular a criatividade:

- deixe o aluno pensar em novas maneiras de fazer as coisas,
- ajude os alunos a encontrar as suas paixões trabalhando os seus interesses,
- mostre aos alunos que conhecer é tentar,
- encoraje a participação no risco, limitando as consequências de tentar e falhar,
- ajude os alunos a encontrar os seus pontos fortes e os meios para ultrapassar as suas fraquezas, através da tentativa e a experiência,
- estimule-os a brincar com as suas ideias,
- encoraje-os a avaliar os seus próprios trabalhos (Craft, 2000: 83).

A autora sugere ainda como estratégia promotora da criatividade a preparação de uma atmosfera de conjunturas, através de uma linguagem de possibilidade (“talvez se...”, “eu sugiro que...”, “e se...”), que encoraja o aluno a falar quando não tem certezas e origina

oportunidades de criatividade, e da colocação de questões abertas (“ porquê?”, “como?”) que promovem os processos de investigação. (Craft, 2000: 84)

De entre os vários métodos e técnicas de estimulação da criatividade salientamos a proposta de Fustier, sugerida por M. Azevedo, que apresenta três categorias de métodos de promoção, o analógico, o antitético e o aleatório:

-**no método analógico**, utilizando a analogia (por fantasia, direta, pessoal), o sujeito parte do conhecido, para a construção de algo novo. Este método desenvolve a flexibilidade de pensamento, abordando o problema de diferentes perspetivas, através de diferentes técnicas como, a Biónica que busca na Natureza elementos passíveis de serem aplicados noutras áreas; a Sinética, que consiste em juntar elementos distintos aparentemente desconexos, conhecimentos novos com experiências anteriores potenciando o desenvolvimento da flexibilidade cognitiva e emocional e promovendo a abertura e receptividade a novas ideias; o Heuridrama, em que recorrendo às técnicas da expressão corporal, se representa uma personagem, o que exige que os indivíduos conheçam bem o problema ou o objeto de estudo; o ‘Circept’, um exercício que, através de analogias em cadeia, vai alargando o conceito inicial e gerando novos conceitos (Fustier, *apud* M. Azevedo, 2007: 99)

-**o método antitético** utiliza a antítese como estratégia de desenvolvimento da criatividade, procurando as diferenças, as contradições, as deformações, ou supressões. Recorre a uma atitude crítica, mas construtiva, onde se inclui o ‘Brainstorming’ de Osborn, atividade que consiste no lançamento de ideias, em ambiente estimulador, sem importar o carácter absurdo ou estranho das ideias. Esta técnica promove nos alunos a confiança e a consciência do seu potencial criativo; a ‘Check-list’, também desenvolvida por Osborn, e que consiste na elaboração de uma exaustiva lista de palavras ou frases, que reúna o máximo de informações acerca de um tema ou problema, considerando todos os seus aspetos; como estimuladora do aparecimento de ideias. Através da análise funcional, este método potencia a melhoria de um determinado produto (Fustier, *apud* M. Azevedo, 2007: 99).

-**o método aleatório** consiste em promover a ocorrência de associações de ideias, conceitos ou fenómenos nunca antes combinados. Como exemplo de técnica deste método, existem as associações forçadas (associação de dois itens completamente ao acaso), que procuram encontrar semelhanças ou pontos em comum. As palavras libertam-se do seu habitual sentido e proporcionam a desenvolvimento das capacidades de fluência, flexibilidade e originalidade. A literatura aponta as histórias de Gianni Rodari e o seu Binómio Fantástico como exemplo destas associações, ‘o creative problem solving’ ou resolução criativa de problemas, partindo do pressuposto de que todos os problemas (preocupação, desejo, aspiração) são solucionáveis, com base numa atitude criativa. A prática desta técnica desenvolve competências intelectuais e processos mentais que poderão ajudar o aluno a enfrentar mudanças constantes no seu quotidiano. Para o

desenvolvimento da presente técnica poder-se-á recorrer a exercícios onde se estimula a melhoria de um produto (por exemplo, “o que farias para tornar um urso de peluche mais divertido?”) ou se se leva a conjecturar sobre as consequências (“que sucederia se de repente as nuvens caíssem na terra?”). Também com histórias imaginativas, representadas nos ‘open-ended tests’ de Torrance, como forma de avaliar a criatividade, através da criação de uma história imaginativa, permitir-se-á treinar a criatividade, recorre a conceitos como a salada de fábulas - amálgama de personagens e situações de várias histórias, o que acontece depois - dar continuidade à história, diferentes finais para a história - procurar três diferentes conclusões para a história, tais exercícios proporcionam o desenvolvimento da flexibilidade, imaginação e pensamento (Fustier, *apud* M. Azevedo, 2007: 110).

Como referido anteriormente, o método antitético *brainstorming* significa e na sua tradução literal, “tempestade de ideias”. Intimamente ligado à criatividade, o *brainstorming* pode ser uma magnífica estratégia de trabalho para a organização de ideias. Patenteado pelo publicitário Alex Osborn, tal como referido anteriormente, este conceito é sem dúvida uma vantagem para todos aqueles que pretendem ser criativos, pois permite a partir da exposição espontânea escolher a melhor ideia, organizando ao mesmo tempo o seu pensamento.

Segundo Ealy, o *brainstorming* é uma técnica de dinâmica de grupo onde se gera uma “efervescência de ideias”, e que normalmente ocorre em contexto de reunião. Transpondo esta técnica publicitária para a docência, em especial para a docência de índole criativa, o *brainstorming* é indispensável para criar uma metodologia de trabalho, pois auxilia os alunos no momento da escrita. Com esta ferramenta, os estudantes fazem um plano rápido daquilo que pretendem expor e escrevem os seus textos tendo em consideração a hierarquização de ideias que planearam previamente (Ealy, 1999: 247).

Esta estratégia permite aos alunos que, a partir de um tema, cheguem, num primeiro esquema, a conceitos que se relacionam entre si, e depois deste esquema inicial comecem a relacionar os conceitos que configuraram o *brainstorming*, construindo depois o esqueleto de texto que pretendem elaborar. O interesse inerente a este plano reside no facto de os intervenientes seguirem a ordem das ideias dispostas no *brainstorming* para que seja mais fácil construir o texto.

A partir da utilização desta ferramenta organizadora das ideias para produção de texto, o docente também colocará questões para orientar a linha de pensamento dos alunos, pois estes conseguirão traçar um rumo para os seus esquemas. Com o auxílio do *brainstorming*, o docente espera que se enraíze a crença de que todas as ideias serão bem-vindas no momento de executar uma tarefa. Erros e tentativas fazem naturalmente parte do processo, e serão os ajustes que levarão ao sucesso do produto final (Ealy, 1999: 248).

Foi no âmbito da lecionação das aulas que aplicámos esta metodologia de trabalho. Na maioria dos casos, quer relativamente à língua materna, quer à espanhola, os estudantes tinham uma noção de texto que não implicava a planificação, escrevendo espontaneamente

sem incluir esta esquematização. Nos momentos em que foram realizadas as atividades de produção escrita, subordinadas ao tema criativo, foi-lhes pedido que recorressem obrigatoriamente a esta técnica de trabalho. Foi assim notória uma maior facilidade na produção escrita devido a um pensamento apropriadamente organizado e estruturado. Importa ainda referir que foi notório um uso mais eficaz e com maiores frutos, desta técnica nas aulas de espanhol, já que, sendo uma disciplina de língua não materna e existindo uma menor competência lexical, este exercício ajudou à aquisição de novo vocabulário. Através da técnica do *brainstorming*, os alunos de espanhol solicitaram primeiramente, o auxílio do professor para tradução de vocabulário e sua posterior apropriação e, em seguida, conseguiram proceder à planificação da atividade proposta. No caso do português, a língua materna, concluímos que os alunos sem esta técnica de *brainstorming* conseguiriam facilmente proceder à planificação da atividade, no entanto, houve sempre espaço para uma primeira erupção de ideias onde em muitos casos brotou criatividade e um primeiro esboço de auxílio a uma melhor planificação e consequente textualização.

Resta-nos concluir com o pensamento de Ealy, que, por seu turno, evidencia os resultados positivos que a assunção destes desafios, “o esforço empregado e o estímulo da imaginação proporcionam ao aluno, ao transformar o medo de assumir riscos em excitação, aprendendo com os erros, ao ser recetivo à própria imaginação, tornando-se veículo das ideias criativas e de soluções e aproximações” (Ealy, 1999: 249). Mas, para que este estágio seja alcançado é necessário muito esforço. Importa ainda acrescentar que a criatividade acrescenta valor não só no plano cognitivo, mas também na componente não cognitiva, pois a sua promoção (concretizada na dinamização criativa da escrita, como veremos), incute no aluno valores muito importantes:

- a perseverança ante os obstáculos - em muitas ocasiões o criativo enfrenta a crítica social, o fracasso pelo seu próprio trabalho. Tem uma visão independente, autónoma, por vezes marginal; e que leva os alunos criativos a distanciarem-se das regras e da dinâmica do trabalho em sala de aula. A verdadeira criatividade assenta num trabalho contínuo, por vezes, de muitos anos.
- a capacidade para assumir os riscos - relacionado com o anterior, este objetivo procura minimizar o receio de fracasso e dar maior importância ao êxito.
- a tolerância à ambiguidade - permitirá ao aluno rever os problemas sob outra perspetiva, num novo enfoque.
- a abertura à experiência - os mais criativos estão abertos tanto ao mundo interior como exterior; revelam uma certa ingenuidade, que o processo de sociabilização frequentemente coloca em causa e, em parte, está nas mãos do professor impedi-lo; essa espontaneidade e desinibição no comportamento para expressar ideias e emoções sem reprimi-las e sem medo do ridículo, essa busca do desconhecido, do surpreendente e do novo. (Ealy, 1999: 249).

2. O lugar da escrita criativa nos Programas de 3º ciclo e no ensino secundário

2.1 Os Programas de Português

Antes da análise do lugar que ocupa a escrita criativa nos Programas de Português 3º ciclo e no ensino secundário, no sentido de avaliarmos orientações relativamente à sua promoção, importa primeiramente fazer uma breve alusão ao que aporta a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) relativamente ao tema da criatividade.

A LBSE indica, nos seus princípios gerais (art.º2, ponto 5) o seguinte: “A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva” (LBSE: Art.º 2, ponto 5, sublinhado nosso).

A estas considerações acrescentam outras referências, salientando a valorização da “formação humanística, artística, física e desportiva, científica e tecnológica e a educação moral e cívica, visando habilitar os alunos a assimilar e interpretar crítica e criativamente a informação...” (LBSE: Art.º 8, ponto 3b, sublinhado nosso).

Por conseguinte, este conjunto de indicadores converge para o papel decisivo que a Escola deve cumprir no estímulo e crescimento da mente criativa. Nesse sentido, importa agora refletir sobre o PMCPEB - Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (2015), que se assume como uma das várias ferramentas de que dispõe o docente, indicando rumos pedagógicos. O programa tem uma visão globalizante, preconizando a articulação entre os três ciclos, na medida em que define os conteúdos por ano de escolaridade e apresenta uma ordenação sequencial e hierárquica para os nove anos do ensino básico. As Metas Curriculares definem, ano a ano, os objetivos a atingir, com referência explícita aos conhecimentos e às capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos, estabelecendo os descritores de desempenho dos alunos que permitem avaliar a consecução dos objetivos. “Os conteúdos do Programa estão profundamente articulados com as Metas Curriculares, reforçando a substância e coerência da aprendizagem. A consecução dos conteúdos nos três ciclos de Ensino Básico permite expandir um núcleo curricular, configurar um percurso coerente, delinear o perfil de um falante e de um escrevente autónomo na utilização multifuncional e cultural da língua, capaz de progredir para outros graus de ensino” (PMCPEB: 2015: 3).

Para além da referência à delineação de um escrevente autónomo, multifuncional e cultural da língua o PMCPEB separa o domínio da leitura e da escrita. Programa e correspondentes Metas Curriculares estruturam-se em quatro domínios de referência no 1.º e no 2.º Ciclo (Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária, Gramática) e cinco no 3.º

Ciclo (os mesmos, mas com separação dos domínios da Leitura e da Escrita) (PMCPEB, 2015: 3).

O documento assinala entre outros objetivos, algumas indicações quanto ao lugar que a escrita criativa tem no PMCPEB: “produção de textos com objetivos críticos, pessoais e criativos. Desenvolver a capacidade de adequar formas de escrita a diferentes situações de comunicação e em contextos específicos, fazendo uso reflexivo das diversas modalidades da língua” (PMCPEB, 2015: 4, sublinhado nosso). Neste sentido, escrever servirá como um meio de aquisição de novos conhecimentos. No processo de escrita, haverá uma “partilha” do conhecimento, e os alunos servir-se-ão das estratégias fornecidas pelo professor para ultrapassar as dificuldades que emergem no momento de realização de uma produção escrita. Nesta abordagem, a competência escrita servirá como método de trabalho e não como atividade em si; irá responder a “necessidades específicas de comunicação” e não assumirá o papel principal da tarefa. Coloca-se aqui uma questão relevante para Figueiredo: “como é que os alunos conseguirão produzir um texto diversificado, coeso e com domínio de mecanismo articulatórios, se a produção textual é uma tarefa subsidiária e não algo constantemente aprimorado em trabalhos de oficina de escrita? Por outro lado, se os alunos não exercitam esta vertente de produção escrita, como é que desenvolverão competências criativas na escrita?” (Figueiredo, 2004: 76).

Devemos naturalmente dar a devida relevância ao exercício da gramática e à análise de obras literárias, mas também se devem flexibilizar estas atividades, articulando-as com a prática da escrita criativa. Considerando o que defende anteriormente a autora, “para escrever, há que refletir sobre a situação de comunicação para se eleger o texto adequado de acordo com as intenções; é preciso estruturar o que se quer transmitir; é preciso planificar inicialmente e corrigir sucessivamente até o texto cumprir os objetivos previstos.” Esta ideia reitera a questão exposta anteriormente, visto que a escrita é um processo que implica reflexão e treino, que em tarefas subsidiárias não lhes é conferido. “A escrita necessita de pensamento, planificação e reformulação, e esta prática só pode estar perfeitamente equilibrada quando o professor a torna um hábito para os seus alunos. O professor deve corrigir os textos, anotar os erros cometidos e fornecer a correção logo depois, pedindo que estes reformulem o texto de acordo com as indicações fornecidas na correção.” (Figueiredo, 2004: 77)

Ora, para Figueiredo, o equilíbrio entre teoria e prática afigura-se como algo delicado, já que na prática o programa consagra vários momentos de oficinas de escrita e outros onde a competência escrita se afigura como algo a aprimorar. “No entanto, na prática, [considera], a situação é diferente, pois a maior parte dos docentes tem dificuldade em dedicar aulas onde se treine exclusivamente a escrita. Existe ainda a ideia de que esta prática deve ser melhorada constantemente, e só com as indicações que o professor assinala nos textos que corrige é que os alunos têm percepção das melhorias a realizar” (Figueiredo, 2004: 78). No documento PMCPEB há um espaço que contempla a questão do “escrever para

construir conhecimento” (PMCPEB, 2015: 4). Neste tópico estão incluídos indicadores de desempenho, tais como “utilizar com autonomia estratégias de revisão e aperfeiçoamento do texto” e “utilizar, com progressiva eficácia, técnicas de reformulação textual” (PMCPEB, 2015: 4). Associadas a este programa surgem também indicações de índole mais prática, nomeadamente a questão do exercício do “entendimento da revisão e aperfeiçoamento do texto como atividade que atravessa todo o processo de escrita que envolve operações de releitura, reescrita e expansão da clarificação de ideias” (PMCPEB, 2015: 34). Todas estas práticas deveriam estar em conformidade com a leitura. Saliente-se que esta construção de conhecimento deverá ser feita de forma contínua, e que ao longo dos anos deverá haver uma gradação da intensidade e da dificuldade desta prática. “A longo prazo, se a prática da escrita for aprimorada e se os alunos se empenharem nas produções, poderão ser mais autónomos no momento das tarefas de produção escrita” (Figueiredo, 2004: 41).

O PMCPEB refere ainda: “Ler e escrever para fruição estética. Ler por iniciativa e gosto pessoal, aumentando progressivamente a extensão e complexidade dos textos selecionados” (PMCPEB, 2015: 88). Ora, relativamente a este ponto, é de destacar que a leitura e o conhecimento da realidade convergem no mesmo sentido, tornando-se indispensáveis para a progressão do indivíduo no campo pessoal. Os alunos com espírito crítico e conhecimentos literários mais vastos conseguirão acompanhar mais facilmente atividades criativas. Será sempre importante que o professor estimule a leitura, levando livros que considere adequados para determinado nível de escolaridade, ou levando as obras integrais de excertos que constem no manual do aluno, para que estes fiquem motivados para a leitura e capazes de produzir textos mais fluentemente.

Quanto à metodologia a adotar, o PMCPEB confere ao professor o uso da metodologia mais adequada, atendendo sempre às especificidades de cada contexto: “Cabe ao professor, no uso dos seus conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos, adotar os procedimentos metodológicos que considere mais adequados a uma aprendizagem bem-sucedida dos conteúdos indicados em cada domínio, traduzida na consecução das Metas Curriculares preconizadas, tendo em atenção especificidades científico-didáticas da disciplina e a sua articulação curricular horizontal e vertical. Não se pretendendo interferir na autonomia que cabe às escolas e aos professores de Português, considera-se que deve haver uma correspondência clara e fundamentada entre atividades e descritores de desempenho, que permita aos alunos a realização de um percurso sólido no sentido da aquisição dos saberes contemplados no Programa” (PMCPEB, 2015: 38).

Ocorrem ainda orientações conducentes a uma especial atenção à prática da escrita, alertando o PMCPEB para a exercitação deste domínio como modo de preparação para os exames nacionais, já que em vários relatórios do IAVE, este domínio é apontado como colocando maiores dificuldades aos alunos: “Pode afirmar-se que um bom domínio da leitura associado a uma prática que passa pela exercitação mais complexa dos textos a escrever permitirá, no domínio da Escrita, capacitar os alunos para atingirem os objetivos mais

importantes deste domínio, que, em vários relatórios do IAVE, é apontado como colocando maiores dificuldades aos alunos. Notar-se-á que a gradual exigência no âmbito da Escrita, tendo já em vista o prolongamento do ensino obrigatório até ao 12º ano, passa por etapas prévias à redação do texto (planificação por etapas); pela atenção dada à textualização, referente quer à correção linguística que deve demonstrar, quer às intencionalidades comunicativas que deve incorporar; e pela revisão cuidada do texto produzido. Estes três momentos são comuns a todos os géneros textuais praticados no 3º Ciclo. Por outro lado, o estudo desses géneros vai-se pouco a pouco especializando, para chegar aos três grandes objetivos escolares a trabalhar: a escrita como forma de exprimir conhecimento; a exposição; e a argumentação.” (PMCPEB, 2015: 27-28)

Neste sentido, e retomando algumas ideias anteriormente expostas, consideramos que o PMCPEB, se por um lado, indica uma abordagem à escrita livre, textos diversos de gosto pessoal, por outro lado, contempla a escrita como forma de exprimir conhecimento, nomeadamente na exposição e na argumentação. Ora, para que o docente possibilite o sucesso desta componente, necessita de espaços para que todo o processo se possa levar a cabo de forma gradual. O PMCPEB contempla para a componente escrita esses espaços, traduzidos em tempos letivos, que foram alargados, relativamente ao ano letivo anterior, no entanto, acreditamos que para o sucesso desta componente terá de haver uma adaptação, normas mais explícitas, pois como verificámos, no PMCPEB, apenas é aludido ao uso criativo duas vezes. Acreditamos que, pela falta de formação dos docentes e pelos inúmeros motivos anteriormente enumerados, o conceito de escrita criativa ainda figure no PMCPEB de forma ténue e discreta. No entanto, é urgente mudar mentalidades e proporcionar uma abordagem diferente a esta componente, pois acreditamos que esta mudança pode decididamente alterar não só o espírito dos discentes, enriquecendo-os no seu desenvolvimento linguístico e pessoal através da leitura, da escrita, e da fruição estética da língua, mas também assegurar ótimos resultados na questão de componente escrita, a mais cotada nos exames nacionais. Esta importância concedida ao domínio da escrita justifica-se para Azevedo na medida em que “função social da escrita passa por facilitar a plena integração dos alunos numa sociedade cada vez mais dependente de várias formas de comunicação, nomeadamente do discurso escrito. A escola tem, assim, um papel determinante em ensinar os códigos sociais que permitam aos alunos sentir-se à vontade com a escrita, usando-a como instrumento de aprendizagem, reflexão e meio de expressão pessoal” (Azevedo, 2000)

Finalizando, destacamos ainda que o PMCPEB convida ainda o docente a trabalhar segundo um método mais intercultural, sugerindo que os textos tenham um destinatário e uma utilidade prática. Julgamos que as atividades de escrita devam ter estas características para que a criatividade seja estimulada. Para além do reforço positivo que o docente deverá dar aos seus alunos pertinentemente, acreditamos que seja importante que a comunidade escolar esteja ao corrente da prática de escrita dos alunos, quer seja em concursos, no site

da escola, no jornal ou até mesmo na rádio da escola. Salientamos ainda que a atividade de escrita criativa pode ou deve passar por uma abordagem interdisciplinar.

Relativamente ao Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário (PMCPES, 2014), e após uma leitura atenta por todo o programa, ficamos, numa primeira fase, com duas impressões. A primeira, é que foi concedida especial atenção ao domínio da escrita, traduzindo-se numa maior carga de tempos letivos em todos os anos do ensino secundário, em especial ao 12º ano, com 25 tempos, se compararmos com o ensino básico. O domínio da escrita, no ensino secundário, passa então a ser o segundo domínio ao qual está associado um maior número de tempos letivos, sendo o primeiro a educação literária, que, no caso concreto, do 12º ano, se traduz em 68 tempos letivos. Ora, este dado é justificado logo com as primeiras linhas do documento, elaborado na sequência do disposto no Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril. Assim, o Programa de Português do Ensino Secundário organiza-se em cinco domínios - Oralidade, Leitura, Escrita, Educação Literária e Gramática -, tendo em vista a articulação curricular horizontal e vertical dos conteúdos, a adequação ao público-alvo e a promoção do exercício da cidadania. A não coincidência dos domínios da Leitura e da Educação Literária, no seguimento das Metas Curriculares do Ensino Básico, consagra, por sua vez, dois pressupostos essenciais: “o direito de acesso a um capital cultural comum, que é função do sistema educativo, e o reconhecimento da diversidade dos usos da língua, numa ótica de valorização dos textos, predominantemente não literários, nos domínios da Oralidade, da Leitura e da Escrita” (PMCPES, 2014: 5). A questão releva, portanto, de um quadro mais abrangente de articulação entre domínios, incluindo o da Gramática, onde se espera que o desenvolvimento da consciência linguística e metalinguística corresponda a uma efetiva melhoria dos desempenhos no uso da língua. Nesse sentido, é de destacar a “exploração de um mesmo género de texto em diferentes domínios, em nome de um desenvolvimento articulado e progressivo das capacidades de interpretar, expor e argumentar, decisivas neste nível de ensino” (PMCPES, 2014: 5). O documento, para além de apontar uma articulação entre os vários domínios, consagra uma especial atenção às capacidades de interpretação, exposição e argumentação.

A segunda impressão com que ficamos é que, num programa com as características específicas explicitadas, não consta em nenhum momento a alusão ao conceito de criatividade ou à escrita criativa. Enquanto que no PMCPEB essa referência era escassa mas estava presente, no programa de secundário revela-se inexistente. Importa refletir sobre esse dado, já que, em programas de português de anos anteriores do ensino secundário, era frequente a alusão à escrita criativa e ao conceito de criatividade.

Segundo o PMCPES, a competência escrita assume-se como fator indispensável para o exercício da cidadania e êxito da aprendizagem das diferentes disciplinas curriculares. Esta competência permite aos alunos a expressão nos mais diversos âmbitos: transacional, gregário, educativo, social e profissional, mas também noutros com finalidades diversas e

destinatários variados. Esta última referência diz respeito à utilidade dos textos produzidos pelos alunos na sala de aula.

O documento refere ainda a “importância pedagógica dos escritos produzidos” (PMCPES, 2014: 8). Ora, tal importância só será real quando as atividades levadas a cabo em aula estejam ajustadas a um contexto e a um destinatário. Verificamos, portanto, o uso de uma pedagogia diferente da que consta no programa do ensino básico, em que são possibilitadas atividades sem contexto. Consideramos, por isso, vantajosa esta última abordagem, que vai ao encontro dos novos estudos sobre a didática do ensino de línguas, que preconizam que toda a produção escrita deve convergir para um contexto real em que o aluno se insere.

O PMCPES, para além de indicar uma articulação entre as várias competências, delimita uma estreita relação entre a leitura e a escrita “ler para escrever”: quanto mais os alunos lerem, maior será o desenvolvimento do seu domínio da escrita. É o que prescrevem as seguintes linhas do PMCPES: “uma outra opção reside na importância ao domínio da Escrita e ao peso crescente que lhe é atribuído. Começa-se pela capacidade de sintetizar textos, essencial na aquisição de conhecimentos; passa-se, seguidamente, para o aprofundamento da capacidade de expor temas de forma planificada e coerente; finalmente elegem-se a apreciação crítica e o texto de opinião como géneros que representam, neste nível, o coroar do desenvolvimento da expressão escrita” (PMCPES, 2014: 9). Este percurso deriva da convicção de que a escrita apresenta dois grandes objetivos, que Pereira designa como “aprender” e “pensar”. “Escrever para aprender e escrever para pensar”, na sua articulação com ler para escrever (Pereira, 2005), são capacidades que pressupõem o concurso da Oralidade, da Leitura, da Educação Literária e da Gramática (PMCPES, 2014: 9) Pode ler-se ainda que a exploração (leitura ou escrita) do texto complexo é entendido, nos *Common Standards* (National Governors, 2010), como um dos pilares sobre os quais assenta o desenvolvimento de uma literacia mais compreensiva e inclusiva. “A complexidade textual não depende apenas dos diferentes géneros de textos considerados, embora alguns não a convoquem de forma tão evidente como outros. Ela pode manifestar-se, por exemplo, em textos de dominância informativa, expositiva ou argumentativa tanto literários como não literários” (PMCPES, 2014: 6) e continua, “é hoje possível argumentar que a complexidade textual se apresenta como uma das variáveis decisivas na compreensão da leitura e, concomitantemente, na produção textual, em particular escrita. É ela que permite o desenvolvimento de capacidades de compreensão mais elaboradas e robustas, que naturalmente tenderão a refletir-se nas opções realizadas ao longo da vida, quer dentro da escola quer fora dela” (PMCPES, 2014: 7). Neste sentido e mais uma vez, o PMCPES atribui à leitura e à escrita o papel de motores cognitivos que possibilitam o aluno de atuar socialmente e interculturalmente, pois é através do estudo dos vários tipos de texto que o aluno consegue interagir e acercar-se ao seu quotidiano, aprendendo não só a saber ser mas também a saber fazer. Conforme atesta o orientador do PMCPES nos objetivos referentes ao

domínio da escrita, haverá que produzir textos de complexidade crescente e de diferentes géneros, com diversas finalidades e em diferentes situações de comunicação, demonstrando um domínio adequado da língua e das técnicas de escrita (PMCPES, 2014: 11).

Relativamente à metodologia a utilizar na sala de aula, e à semelhança do programa de português do ensino básico, o documento diz que cabe ao professor, no uso dos seus conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos, adotar os procedimentos metodológicos que considere mais adequados a uma aprendizagem bem-sucedida dos conteúdos indicados em cada domínio, traduzida na consecução das Metas Curriculares preconizadas e tendo em conta especificidades científico-didáticas da disciplina, na sua articulação curricular horizontal e vertical. Não se pretendendo interferir na autonomia que cabe às escolas e aos professores de Português, considera-se que deve haver uma correspondência clara e fundamentada entre atividades e descritores de desempenho que permita aos alunos a realização de um percurso sólido no sentido da aquisição dos saberes contemplados no Programa (PMCPES, 2014: 33).

Nesta linha de pensamento, entender-se-á que o professor terá autonomia para dedicar algumas das suas aulas exclusivamente à escrita criativa, de forma articulada com os conteúdos programáticos. No entanto, mais à frente pode ler-se: “A presente proposta indica apenas o peso relativo dos cinco domínios. A sua concretização terá em conta o facto de, em cada aula, dever existir uma articulação entre os vários domínios considerados pertinentes” (PMCPES, 2014: 34). Ora, acreditamos que estas indicações, se por um lado, são aparentemente mais libertadoras ao darem maior autonomia ao professor para que, possa trabalhar o domínio da escrita criativa adequadamente nas suas turmas, por outro, o professor poderá a evitar a lecionação de aulas dedicadas exclusivamente à escrita criativa, aulas onde poderia e deveria trabalhar com serenidade um domínio em que os alunos sentem tanta dificuldade e apresentam constantemente resultados fracos no exame nacional no respeitante à escrita. Acreditamos na necessidade de haver aulas de reflexão e maturação do conhecimento, indispensável num processo de desenvolvimento prática da escrita em sala de aula, e, por isso, sentimos que há ainda um caminho a fazer no que diz respeito à escrita criativa como atividade em si mesma, uma vez que esta ainda funciona como atividade subsidiária da leitura e da oralidade. Ainda que o programa de 2014 contemple mais espaço para a escrita, o professor sentir-se-á condicionado pelo cumprimento de um programa curricular extenso e pelo peso que acarretará proporcionar uma oficina de escrita criativa sem a elaboração de exercícios gramaticais ou atividades de oralidade, conforme aconselha o PMCPES. Ainda que sejam apenas indicações e que caiba ao professor tomar a decisão se será ou não exequível a atividade, por não ser mencionado de forma explícita, existe o receio de tomar novos rumos ainda que sejam em direção a uma melhor aprendizagem. Com a possibilidade de o professor consagrar aulas exclusivamente à escrita criativa, com sessões de esclarecimento das estruturas textuais mais pertinentes a usar em detrimento do tipo de texto a trabalhar, avaliando as capacidades de escrita dos

alunos, facultando vários textos-modelo que permita aos alunos compreenderem algumas possibilidades de escrita e o funcionamento da atividade, seguramente que o aluno no final do ensino secundário teria um domínio de escrita mais eficaz e que se poderia desde logo materializar em obter bons resultados no exame nacional da disciplina.

2.2 Os Programas de Espanhol

Em primeiro lugar, e em traços gerais, cabe referir que a didática do ensino de espanhol como língua estrangeira se afigura com contornos distintos dos que foram esboçados anteriormente no que diz respeito à escrita criativa na língua materna. No entanto, é possível trabalhar a escrita criativa em simultâneo com a aquisição de uma segunda língua, além de ser bastante motivador e proveitoso para o docente e para os alunos. Por conseguinte, para que se clarifique a prática desta atividade, apresentarei no ponto 3 do presente capítulo, algumas atividades de escrita criativa proporcionadas aos alunos. Sendo níveis de iniciação os que lecionámos no presente estágio, importa analisar dois documentos, o Programa de Espanhol do Ensino Básico - 3.º Ciclo: (iniciação) Vol. I de 1997 e o Programa de Espanhol nível de iniciação, 10ºano, Formação Geral Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos de 2002. Para completar alguma informação, recorreremos a um outro documento, o *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* de 2002.

No que concerne ao ensino básico, verificam-se finalidades que aludem ao conceito de criatividade: “Promover a estruturação da personalidade do aluno pelo continuado estímulo ao desenvolvimento da autoconfiança, do espírito crítico, da criatividade, do sentido de responsabilidade, da autonomia” (Programa de Espanhol Ensino Básico, 1997: 7, sublinhado nosso).

Relativamente aos conteúdos de expressão escrita que se integram no Programa de Espanhol do Ensino Básico, temos os seguintes: “Atos de fala de uso mais frequente na interação quotidiana, elementos que configuram a situação de comunicação: de interlocutores, tema e o discurso escrito: informações relevantes, elementos de coesão e marcadores, pressuposições” (Programa de Espanhol Ensino Básico, 1997: 17).

Quanto aos procedimentos a seguir para a operacionalização destes conteúdos, indica-se a produção de textos escritos com a finalidade de satisfazer necessidades pessoais de comunicação, o preenchimento de formulários, a escrita de pequenos textos narrativos, descritivos e expositivos, a elaboração de esquemas prévios que tenham em consideração a finalidade e o destinatário do texto, o uso de outras estratégias pessoais de organização do texto escrito, utilização de diferentes registos de acordo com o (os) interlocutor (es) e com

o tema, adequação da apresentação formal às diversas situações de comunicação escrita, produção de textos escritos simples com uma adequada estrutura lógica (introdução, desenvolvimento e conclusão), tendo em consideração as diversas intenções comunicativas, utilização de elementos que conferem coerência e coesão ao texto, a utilização de indicadores de discurso que impliquem mudança de tema, repetições, ativação de conhecimentos prévios para completar informação e organizar de forma coerente e coesa as ideias expressas. (Programa de Espanhol Ensino Básico, 1997: 17)

Depois de uma leitura atenta dos procedimentos a ter em conta para levar a cabo a expressão escrita da língua espanhola, e ainda que não seja observável de forma explícita a prática da escrita criativa, parece-nos que sobretudo em dois pontos o programa de espanhol se afigura mais próximo e libertador para o exercício dessa atividade. Na “elaboração de esquemas prévios” para a atividade de escrita, conforme refere o documento, consideramos que haverá maior liberdade para se praticar com o aluno algumas técnicas referidas no ponto 1 da primeira parte do presente relatório. Referimo-nos, por exemplo, à abordagem antitética com o *brainstorming*, ou ao *check-list*, que posicionarão o aluno não só como receptor de novo vocabulário, adquirindo-o, apreendendo a nova língua, mas possibilitarão também o fomento da sua criatividade, auxiliando-o ainda numa melhor planificação e posterior textualização da atividade de escrita. Ao encontro de um procedimento menos restritivo apresenta-se também “o uso de outras estratégias pessoais de organização do texto escrito”. Consideramos que o professor poderá e deverá motivar o aluno com a prática da escrita criativa, usando as técnicas que achar pertinentes e adequadas ao desenvolvimento da aula e dos conteúdos programáticos em questão.

No que concerne aos recursos a utilizar pelo docente, na bibliografia indicam-se obras designadas como materiais de aula, desde os manuais ao material de apoio para o desenvolvimento de cada uma das competências, assim como para a interiorização do vocabulário e da gramática e para uma abordagem dos aspetos socioculturais. Nesta secção, faz-se especialmente referência aos documentos ditos “autênticos”, de recurso obrigatório na aprendizagem da língua. Alguns deles precisam de uma infraestrutura de recurso tecnológicos (vídeo, gravador, retroprojector, computador, telefone, acesso à Internet...), outros (folhetos de centros comerciais, documentos autênticos dos diferentes serviços, canções...) apenas requerem atenção e criatividade para se tirar partido deles.

Quanto à organização dos conteúdos, o documento dá indicações para que sejam explorados em situação de comunicação oral ou escrita e que estejam inter-relacionados, cabendo ao professor a sua operacionalização e proporcionando aos alunos situações comunicativas facilitadoras da prática de todos os recursos linguísticos e não-linguísticos. O documento alude ainda a um processo de negociação que deverá vigorar entre o professor e o aluno ao longo do ano letivo. O professor deverá incentivar os alunos a expressarem a sua opinião sobre os objetivos concretos do ano, o tipo de atividades para atingirem esses objetivos, os temas de trabalho, os materiais e a organização da aula em que se

concretizará no plano de trabalho. Assim sendo, cremos que deverá existir uma constante avaliação, por parte do professor, da turma de cada aluno, para que, o docente possa adequar os seus métodos à turma e criar as condições adequadas a uma aprendizagem eficaz.

Quanto às estratégias de comunicação a serem utilizadas, na expressão escrita, o documento deixa, uma vez mais, espaço para a prática de técnicas e convergência a uma escrita criativa, deixando ao docente algumas sugestões de práticas ou técnicas criativas no auxílio da produção escrita com os alunos:

- Utilizar uma palavra parecida ou mais genérica que aquela que desconhece;
- Descrever as propriedades físicas dos objetos que pretende mencionar e cujo termo desconhece;
- Pedir ajuda ao professor ou ao colega para que a comunicação não se interrompa;
- Parafrasear (recorrendo à circunlocução, ...);
- Fazer referência à função do objeto, isto é explicar qual é o seu uso mais frequente;
- Simplificar (substituindo formas linguísticas complexas por outras mais simples, igualmente corretas) (Programa de Espanhol Ensino Básico, 1997: 17).

Ainda no mesmo documento, há uma referência à produção escrita a partir de modelos. Esta questão afigura-se extremamente pertinente, uma vez que se coloca a seguinte questão: É possível a prática de uma escrita criativa a partir de modelos?

Acreditamos que sim, e já o atestava Mancelos, ao referir que é necessário referências para que se possa inovar ou, dependendo do caso, descolar-se do modelo apresentado. Dado que os alunos necessitam de ter um modelo pelo qual se devem guiar para serem autónomos na produção escrita, o professor deverá sempre transmitir as indicações de uma forma clara e, no momento em que o docente forneça os conteúdos da língua meta, poderá ainda fazer a ponte para a interculturalidade.

É de assinalar ainda que a gestão do erro também ocupa aqui lugar de relevo, na medida em que o programa defende que “há que reconhecer o erro como parte integrante do processo” (Programa de Espanhol Ensino Básico, 1997: 17). Esta anotação é importante para o desenvolvimento do aluno no âmbito da aprendizagem da produção escrita da língua estrangeira.

Relativamente à integração da sociocultura na produção de escrita criativa, cremos ser uma mais-valia, pois os alunos podem, a partir de referentes da realidade, absorver conhecimentos adaptáveis à criatividade (por exemplo, escrever uma carta a um amigo que esteja numa cidade espanhola e demonstre vontade em conhecer horários, refeições, comidas dessa cidade).

Convergindo para uma pedagogia concordante com os princípios expostos no programa de Espanhol do Ensino Básico e no Programa de Espanhol do Ensino Secundário, o *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL)* aponta-nos a um enfoque comunicativo, e, através desse enfoque, foi possível começar a perceber a escrita não só como uma competência, mas também como uma estratégia para integrar a gramática, a oralidade e os contributos da realidade na qual estão inseridos os alunos: “el enfoque

adoptado se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto” (MCERL, 2002: 23).

Refira-se ainda que o MCERL indica de forma explícita a adoção de uma escrita criativa: “escribir de forma creativa e imaginativa” (MCERL, 2002: 64). No entanto, julgamos que a questão das produções de caráter livre, a que muitas vezes instam nos manuais com a máscara de “escrita criativa”, desassossega as rotinas de escrita dos docentes, na medida em que muitos deles se esquecem que uma produção livre, para ser eficaz, necessita de bastantes diretrizes no início para que posteriormente seja um produto autónomo por parte dos alunos na língua meta. Esta abordagem do método comunicativo mostra-se uma mais-valia, na medida em que pressupõe uma atividade proativa dos docentes na sala de aula, que, mediando e interagindo de modo constante com os alunos, lhes possibilita entender o sentido das suas produções escritas, passando os professores a auxiliá-los nas tarefas escritas e a contextualizá-los nos exercícios produzidos.

Assim sendo, acreditamos que os professores de espanhol como língua estrangeira têm uma infinidade de recursos ao seu dispor para ensinar a língua meta. No que concerne à escrita criativa, afigura-se como uma atividade que, em língua materna ou na língua não materna, pressupõe que haja um acompanhamento mais decisivo no início da aprendizagem, pois os alunos devem adquirir hábitos de leitura e de escrita e técnicas para que não desistam no primeiro obstáculo criativo.

No que concerne ao Programa de Espanhol nível de iniciação, 10º ano, Formação Geral Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos de 2002, ele indica explicitamente uma articulação dos seus princípios orientadores em função do Quadro Europeu Comum de Referência e refere o seguinte:

O paradigma metodológico que se escolheu foi o comunicativo, já que ele privilegia um crescimento holístico do indivíduo, em que o aluno é o centro da aprendizagem, sendo que a competência comunicativa surge como uma macrocompetência, que integra as subcompetências - linguística, discursiva, estratégica, sociocultural e sociolinguística. Sem abandonar a “abordagem comunicativa”, e como revitalização dos seus princípios, propicia-se, de acordo com as orientações do *Quadro Europeu Comum de Referência*, uma metodologia orientada para a ação, estimulando professores e alunos para a realização de tarefas significativas que levem à utilização da língua em situações autênticas. Os princípios orientadores da ação pedagógica para o programa de Espanhol determinam assim práticas pedagógicas orientadas para a ação, centradas na resolução de problemas e preconizam como principais inovações: valorizar os processos e as atitudes, contemplar a negociação de processos e produtos, conduzir à construção de aprendizagens significativas tanto no desempenho da competência comunicativa como na apropriação dos recursos linguísticos, além de atribuírem um papel central à avaliação formativa e à autoavaliação, integradas no processo de aprendizagem. (Programa de Espanhol nível de iniciação, 10ºano, Formação Geral Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos, 2002: 3-4)

Ainda que o presente documento subdivida as competências do aluno por níveis, “dependendo das competências de produção ou de recepção, no 10º ano de iniciação, os

alunos deverão conseguir os níveis A1 e A2.1; no 11º ano, os A2.1 e A2.2 e, para o final do ciclo, prevê-se que se atinjam os níveis A2.2 e B1.1” (Programa de Espanhol nível de iniciação, 10ºano, Formação Geral Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos, 2002: 4), consideramos pertinente alertar o docente para uma provável falsa categorização estática de todas as competências dentro destes patamares. Em primeiro lugar é necessário sublinhar que, no caso dos alunos lusofalantes há um desfasamento de níveis entre a oralidade e a escrita. Pela proximidade da língua, é frequente conferirmos a alunos portugueses que estudem no primeiro nível de espanhol - 10º ano, um nível A2 ou B1 na competência oral e um nível A1 na competência escrita. Por conseguinte, consideramos importante que a metodologia a desenvolver pelo professor no que respeita a escrita criativa se articule com os distintos níveis encontrados nas competências destes alunos. cremos que o professor terá de executar essa tarefa de avaliação, definindo de modo adequado e articulando os níveis de atribuição à turma e a cada aluno. Veja-se o que é referido no documento: “Acresce referir que o programa de Espanhol não se apresenta apenas como um conjunto de conteúdos a apreender, mas antes pretende ser um instrumento regulador da prática educativa, contendo flexibilidade e abertura que permitam corresponder às necessidades e interesses dos alunos e às condições em que decorra a prática pedagógica.” (Programa de Espanhol nível de iniciação, 10ºano, Formação Geral Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos, 2002: 6)

No que concerne aos indicadores da expressão escrita, o documento fornece as seguintes indicações: “escrita de textos simples (notas, cartas familiares, narrações e descrições e exposição de ideias) de extensão limitada, adequando-se à situação de comunicação, com coerência e respeitando as normas da linguagem escrita” (Programa de Espanhol nível de iniciação, 10ºano, Formação Geral Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos, 2002: 10). Neste sentido e uma vez mais, caberá ao docente realizar uma adequada articulação das práticas de escrita criativa com o tipo de texto a desenvolver e a sua finalidade.

Para concluir, importa sublinhar a ideia de Mancelos: “embora não seja tarefa fácil, lecionar ou articular escrita criativa na sala de aula é possível e todos os dias é feito, em milhares de escolas, pelo mundo fora. Afinal, a literatura não é superior a artes como a música, a pintura, a escultura ou o cinema. Não passa pela cabeça de um professor de composição musical, por exemplo, perguntar se consegue transmitir aos alunos técnicas para elaborar uma sonata. De igual modo, é possível ensinar aos poetas, romancistas, dramaturgos e guionistas estratégias para desenvolver a vocação, melhorarem o estilo, a estrutura e conteúdo, ajudando-os a concretizarem as ambições literárias. Afinal, a arte não é apenas um talento, mas igualmente técnica” (Mancelos, 2009: 14).

3. Escrita criativa: propostas pedagógicas para o 3ºciclo e para o Ensino Secundário

De forma a levar a cabo as considerações anteriores acerca do papel que a escrita criativa deve ter nas aulas de Português, língua materna, e nas aulas de Espanhol, língua estrangeira, apresentaremos algumas propostas realizadas durante o presente estágio com as turmas 7ºA, 8ºA, 10ºA,B e C e 12ºA. Foi através da análise dos programas de Português e Espanhol e das várias fontes de consulta para o desenvolvimento de atividades na prática da língua materna e língua estrangeira que executamos um trabalho que teve como objetivo, além da inserção da escrita criativa nas aulas de língua materna e língua estrangeira, o desenvolvimento do potencial criativo dos alunos em contexto de produção de escrita nas duas línguas.

Antes da exemplificação de cada proposta, faremos, primeiramente, uma contextualização e enquadramento de cada atividade segundo o desenvolvimento e conteúdos de cada aula e comentaremos no final a pertinência das técnicas incluídas de escrita criativa para a realização de cada atividade. Importa ainda referir, que todas as atividades que serão expostas não foram atividades desenvolvidas de forma isolada, estando todas elas devidamente articuladas com a unidade didática ou conteúdos das aulas em questão.

3.1 Atividades de escrita criativa em Português no 8º, 10º e 12º anos

No âmbito do estudo do texto dramático, ao dia 15 de abril de 2015, lecionou-se a segunda aula de 90 minutos à turma do 8ºA. A aula teve como objetivos específicos: dramatizar e interpretar um excerto da obra *A Ilha Encantada*, de Hélia Correia, identificar categorias do texto dramático, estrutura, dimensão simbólica e histórica, distinguir texto dramático de espetáculo teatral, identificar texto principal e texto secundário ou didascálico, dominar vocabulário técnico alusivo ao espetáculo teatral, ler intensiva e extensivamente, proceder à construção de um texto escrito no âmbito da oficina de escrita *Eu, dramaturgo*, e resolver de um questionário alusivo ao excerto estudado.

Quanto ao desenvolvimento da presente aula, iniciou-se com a habitual saudação aos discentes. De seguida, a docente verificou e anotou se todos os alunos estavam presentes, enquanto estes retiraram o material necessário para a aula. Depois, tratou-se de abrir a lição e escreveu-se o sumário no quadro. Seguidamente, a aula iniciou-se com a representação de dois alunos do excerto da obra *A Ilha Encantada*, de Hélia Correia. Com esta primeira experiência representativa, semelhante à de um ensaio à Italiana mas sem a exposição rápida do texto, pretendeu-se que os alunos intuitivamente dessem por falta de indicações que os fizesse saber como agir ou atuar em palco, as denominadas indicações cénicas. O excerto selecionado foi propositalmente escolhido pela docente com a ausência

de didascálicas com o intento de levar os alunos a sentir a ausência de algo e inferirem que na representação teatral, certamente haveria algo mais do que um texto principal e que, possivelmente, haveria diferenças entre ambos. Após a representação teatral, foram feitos alguns comentários e os alunos foram confrontados com a falta de indicações cénicas naquele excerto. A docente fez então um comentário ao ocorrido e distinguiu texto dramático de espetáculo teatral, indicando a estrutura do texto dramático e do espetáculo teatral, salvaguardando que a ausência de didascálicas tivesse sido propositada e que esta característica está presente tanto no texto dramático como na representação teatral. Seguidamente, realizou-se um questionário interpretativo do excerto da obra, no qual se abordaram, em simultâneo, questões gramaticais, procedendo-se sempre à sua correção e comentário final. Após a correção do questionário, a docente deu as indicações e esclarecimentos necessários para a realização da atividade que se segue de escrita:

Oficina de Escrita: "Eu, dramaturgo"

1. No excerto que leste, algo fica por esclarecer, pois Miranda adormece antes que toda a verdade lhe seja revelada...Imagina que Miranda não adormece e que Próspero pode continuar a contar toda a verdade acerca do seu passado...

1.1 Redige uma continuação possível e coerente da peça. Segue as etapas abaixo:

Planificação:

Imagina e esquematiza por escrito:

→ o segredo que Próspero revelará a Miranda, bem como a forma como o fará (diretamente ou com rodeios? Estimulando ou não a memória de Miranda? Recorrendo ao diálogo com a filha ou monopolizando o discurso?...);

→ o cenário em que decorre a ação, o guarda-roupa e os efeitos de luminotecnica e sonoplastia que acompanharão as falas das personagens.

Textualização:

Seguindo a planificação feita, redige o texto dramático, em prosa ou em verso. Não te esqueças de que, ao nível da estrutura, um texto dramático é constituído:

→ pelas falas das personagens (sob a forma de diálogo, monólogo ou aparte);

→ pelas didascálias (relativas ao cenário, ao guarda-roupa, à postura e movimentação das personagens, à luz e ao som...).

→ Inclui criativamente um tipo de cómico.

Revisão:

Digita o teu trabalho, no computador, corrigindo eventuais erros gramaticais e aperfeiçoando o discurso. Diferencia, devidamente, o texto principal do texto secundário.

Figura 1. Atividade de escrita criativa de Português 8ºano

Para a realização da presente atividade, tal como foi referido anteriormente, houve, inicialmente, o cuidado de uma articulação e consolidação dos conteúdos tratados nas duas aulas da unidade didática. Quanto à fase de resolução da atividade, para além dos esclarecimentos que constam no exercício e fazendo-se respeitar todas as fases de conceção textual, a docente prestou alguns esclarecimentos adicionais, de forma oral, nomeadamente relativos a aspetos gramaticais e correção linguística. Prestou ainda, aos alunos, indicações e outros aspetos que serão referidos, a fim de que as suas produções textuais fossem o mais criativas possível. Nomeadamente, aquando da planificação, foi indicado aos alunos, que deveriam interessar o leitor pelo problema enfrentado pelo protagonista (tensão, desafio, conflito) e criar interesse e expectativas no leitor, a título de exemplo, poderiam chocar ou surpreender o leitor, criando um problema bastante dramático no sentido negativo, ou, pelo contrário, surpreender de forma positiva e inventar um facto positivo que desse um rumo diferente à história. Foi indicado também, que os alunos poderiam acrescentar determinadas particularidades ou características físicas ou psicológicas a uma ou às duas personagens em questão, ou ainda, introduzir um elemento de mistério e intriga. Finalmente, deu-se a indicação para que os alunos gerassem um cenário interessante para as cenas a tratar. Com todas estas indicações apelativas à criatividade, verificámos que os alunos puderam de modo bastante entusiasmado criar a sua planificação, apontando problemas da trama surpreendentes e inesperáveis, como o de uma possível adoção por parte de Próspero a Miranda, ou com a descrição de um cenário idílico que transpunha fielmente a descrição das personalidades das personagens.

Quanto à fase de textualização, os alunos puderam de forma criativa, desenvolver um tipo de cómico. A título de exemplo, muitos deles, aproveitando o que tinham planificado anteriormente, puderam eficazmente traspor o cómico de personagem (ens), já que anteriormente haviam definido determinadas características físicas e psicológicas a atribuir a Miranda e a Próspero. Finalizando, e aquando da revisão dos seus pelos alunos, foram dadas indicações úteis para que se possibilitasse uma revisão mais eficaz, pedindo a estes que digitassem os seus trabalhos no computador, já que geralmente, com este procedimento é mais fácil para os discentes a detecção de possíveis erros no documento.

Relativamente ao 10ºano, foi lecionada à turma A, a terceira aula de 90 minutos, no dia 16 de outubro de 2014, no âmbito do estudo da unidade didática: *Textos dos Media*.

A aula teve como Objetivos Específicos: conhecer e identificar as características próprias da crónica de imprensa, saber analisar e interpretar corretamente uma crónica de imprensa, desenvolvimento didático de uma crónica de imprensa, compreender e identificar relações semânticas entre as palavras presentes na crónica de imprensa analisada, conhecer e compreender as etapas para a construção de uma crónica e redigir uma crónica criativa.

Quanto ao desenvolvimento da aula, iniciou-se com a saudação habitual aos discentes e de seguida, a docente averiguou e tomou nota se todos os alunos estavam presentes,

enquanto estes retiraram o material necessário para a aula. Seguidamente, a docente indicou aos alunos a quem atribuiu a medalha de mérito relativa à aula anterior, pedindo ao delegado de turma que a colocasse no respetivo quadro de honra. De seguida, a docente tratou de abrir a lição e escreveu o sumário no quadro, onde colocou também os objetivos específicos da aula e a atividade final. Depois, e como motivação inicial, foi projetada uma imagem do Cronista Ricardo Araújo Pereira, figura emblemática e de referência para os jovens. Com a imagem do autor associada à escrita das crónicas, contou-se criar um ambiente de surpresa, pela associação comum do autor apenas à representação humorística em televisão. Pretendeu-se concomitantemente despertar o interesse dos alunos à temática em questão. De seguida, os alunos tiveram de inferir significados de forma oral e fazer alguns comentários breves de modo a aguçar o seu interesse e antecipar o tema a desenvolver na aula. A docente fez uma sucinta explicação de que autor se tratava e que obras escreveu no âmbito da Crónica. Posteriormente, a docente apresentou e distribuiu uma ficha com as características da Crónica de Imprensa, os alunos leram-na e seguidamente foram comentadas as suas características principais. De modo a dar continuidade ao estudo da Crónica de Imprensa, foi lido o texto *Esperança Gramatical*, de Ricardo Araújo Pereira e efetuada uma análise do texto, em conjunto com os alunos. Seguidamente e para que se possibilitasse a análise textual, a docente introduziu o estudo das relações semânticas entre as palavras. Para tal, a docente distribuiu uma ficha informativa com os conteúdos abordados, ao mesmo tempo que procedeu à sua apresentação no quadro, para que os discentes pudessem acompanhar a explicação e ao mesmo tempo ficar com os conteúdos. Na continuação, a docente indicou ainda que os alunos poderiam acorrer simultaneamente ao seu manual para esclarecer significados. Depois e após a aquisição de conhecimentos, os alunos estariam em posição de realizar a restante parte de análise textual. No final, a docente solicitou a alguns voluntários que se dirigissem ao quadro, onde apresentaram as suas propostas de correção que foram corrigidas pela docente e pelos restantes discentes. Posteriormente, e antes da atividade final da aula, a docente procedeu a uma explicação de como redigir uma crónica, para tal, foi entregue uma ficha informativa com as principais etapas de redação que foi lida e analisada pelos alunos.

Oficina de Escrita

Etapas para escrever uma crónica de modo criativo:

1. Escolha algum acontecimento atual que lhe chame a atenção. Pode procurá-lo em meios como jornais, revistas e telejornais. Outra boa forma de encontrar um tema é andar, abrir a janela, conversar com as pessoas, ou seja, entrar em contato com a infinidade de coisas que acontecem ao seu redor. Tudo pode ser assunto para uma crónica.

É importante que o tema escolhido desperte o seu interesse, lhe cause alguma sensação interessante: entusiasmo, horror, desanimo, indignação, felicidade... Isso pode ajudá-lo a escrever uma crónica com maior facilidade.

2. Agora que já selecionou um acontecimento interessante, tente formular algumas opiniões sobre esse facto. Pode fazer uma lista com essas ideias antes de começar a crónica propriamente dita. Frases como as que seguem abaixo podem ser um bom começo para fazer a sua lista:

"Quando penso no que aconteceu, a primeira ideia que me vem à mente..."
"Na minha opinião essa realidade é..."
"Se eu estivesse nessa situação, eu..."
"Ao saber dessa ocorrência eu senti-me..."
"Sobre esse acontecimento, as pessoas dizem que..."
"A solução para isso..."
"Essa circunstância está relacionada com a minha realidade, pois..."

Como indicado, é muito importante que o seu ponto de vista, a forma de ver aquele facto fique evidente. Esse é um dos elementos que caracterizam a crónica: uma visão pessoal de um evento.

3. Depois de ter formado opiniões sobre o acontecimento escolhido é o momento de escrever a crónica. O seu ponto de partida pode ser o próprio facto, mas esse também pode ser mencionado ao longo do texto, como ocorre na crónica exemplificativa de Ricardo Araújo Pereira.

Escreva! Pratique! E procure usar a criatividade para criar seu próprio estilo, pois é isso que faz de um escritor um bom cronista.

Adaptado de <http://cmais.com.br/aloescola/literatura/cronicas/facasuacronica.htm>

No final da sua análise indicou-se aos alunos que procedessem à realização da atividade final, abaixo indicada:

Atividade Final

1. Atendendo à informação da página 68 e à análise das fichas informativas, elabore uma crónica que reflita algum assunto, facto ou incidente que lhe desperte particular interesse. Tente incluir o uso de recursos expressivos. Sublinhe-os no texto.

2. Após a textualização e a revisão da sua crónica, partilhe-a com a turma.

Figura 2. Atividade de escrita criativa de Português 10º ano.

Após a explicação do pretendido, e da sugestão de técnicas para uma escrita criativa a docente tratou de incentivar os alunos à atividade, levando revistas para aula, jornais com acontecimentos do quotidiano, para que os alunos pudessem consultar e retirar dados de seu interesse. Note-se que o recurso a este material se mostrou bastante importante, já que estes alunos manifestaram, antes da docente facultar o material, incerteza e indecisão acerca do tema que iriam escrever. Com o auxílio do ponto 2, os alunos conseguiram elaborar as suas listas antes da fase de planificação da atividade, mostrando-se uma mais-valia no processo de estimulação criativa e de desenvolvimento de ideias. Durante o processo de escrita, a docente facultou todo o apoio necessário, de modo geral ou de forma individual, que foi indispensável para levar a cabo este tipo de atividades. A docente solicitou ainda aos alunos que tivessem o cuidado de utilizar alguns recursos expressivos abordados na aula anterior, de modo a enriquecerem o seu texto e a trabalharem todos os conteúdos lecionados no decorrer da mesma. No final do tempo estipulado, procedeu-se a algumas leituras em voz alta das crónicas. Posteriormente, fez-se um comentário valorativo por parte dos discentes e da professora, onde foram valorizados o predomínio de todos os aspetos referidos para a construção criativa. Consideramos que foi extremamente pertinente conhecer a variedade de interesses e de posições que um aluno pode ter em relação à realidade ou a determinado assunto.

No que concerne às aulas lecionadas ao 12º ano, foi no dia 10 de março de 2015 que se realizou a 4ª aula à turma A, no âmbito do estudo da obra de José Saramago, *Memorial do Convento*. A aula em questão teve como objetivos específicos: identificar a mensagem que o autor pretende transmitir através da personagem Bartolomeu de Gusmão, caracterizar Bartolomeu de Gusmão, analisar e interpretar excertos da obra *Memorial do Convento* nos quais o Padre Bartolomeu intervém, resolver o questionário de interpretação dos excertos da obra, redigir uma reflexão sobre o significado do sonho e analisar um *Power point* com a síntese dos aspetos relevantes estudados nas quatro aulas.

Quanto ao desenvolvimento da aula, como motivação inicial, foi visualizado o vídeo *Pedra Filosofal* de Zeca Afonso. Pretendeu-se que, com a visualização e audição do documento, os alunos conseguissem inferir qual a personagem da obra *Memorial do Convento* que a composição música representaria. Após a relação que os discentes estabeleceram eficazmente entre o poema e a personagem Bartolomeu de Gusmão, a docente informou que a aula incidiria sobre este personagem e sobre a temática identificada. Seguidamente, a docente colocou um registo radiofónico intitulado *Bartolomeu de Gusmão: o padre voador*; durante a sua audição, os alunos procederam ao

registro dos acontecimentos que marcaram o percurso biográfico desta personalidade. De seguida, os alunos leram um excerto da obra indicado pela docente, no qual tiveram que identificar os factos históricos relacionados com a vida de Bartolomeu de Gusmão integrados na ficção narrativa. Após a identificação dos mesmos, e para consolidação da caracterização da personagem, foi ainda lido o texto *Padre Bartolomeu Lourenço de Gusmão: uma personagem peculiar*, que posteriormente foi comentado. No final do comentário, a docente realizou com os alunos a análise textual por meio de um questionário de interpretação e gramática do excerto da obra. A dinâmica da execução da exploração textual passou pela resolução das questões propostas no manual, seguida da correção. Durante a atividade, a docente tratou sempre de esclarecer todas as dúvidas aos alunos. Após a exploração do excerto da obra, seguiram-se algumas pós-atividades, nomeadamente: a visualização do vídeo *o voo da passarola* e a redação de um texto criativo refletindo a temática da aula e o significado do sonho:

Oficina de Escrita:



O voo da passarola

Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=qu7DXEqCb88>, consultado a 10 de março de 2015

→ Após a visualização do vídeo, e de toda a simbologia inerente a ele, redija um texto entre 80 a 120 palavras no qual reflita sobre o que significa para si o sonho.

→ Antes das etapas de planificação, textualização e revisão do texto, utilize previamente uma 'Check-list', (consiste na elaboração de uma exaustiva lista de palavras ou frases, que reúna o máximo de informações acerca de um tema ou problema) acerca do que significa para si o sonho.

Figura 3. Atividade de escrita criativa de Português 12ºano.

Após a visualização do vídeo, foi requerido a execução de uma *check-list* acerca do conceito sonho para cada aluno, com a finalidade de ativar a criatividade. Tratando-se de uma turma de 12º ano de humanidades, foi com gosto que os alunos teceram algumas listas extensivas, associando a estas, frases de autores, considerações pessoais e desejos que gostariam de concretizar. Curiosamente, dois dos alunos da turma, que não realizaram esta primeira fase proposta, apresentaram produções textuais com poucos argumentos e

definições do significado do conceito. Assim sendo, verificou-se que esta ferramenta foi uma mais-valia para a expansão de ideias, ordenação de pensamentos e fomento da criatividade. Consideramos que escrever, seguindo esta linha mais pessoal, é entender a verdadeira essência das questões mais pertinentes na nossa vida. Esta análise da realidade recorre à unicidade, quando se pode contactar com as várias perspetivas do mundo que uma turma pode facultar. É decididamente uma vantagem para o professor poder contactar com as diferentes ideias de cada aluno. Contudo, convém deixar presente a ideia de que o professor, com a possibilidade de realizar exercícios deste género, deve ser bastante flexível e tem de valorizar todo o material produzido nas suas aulas. É necessário um ambiente propício e que os estudantes demonstrem respeito e orgulho pelo trabalho dos colegas.

Para finalizar a aula, foram lidas em voz alta algumas produções criativas e posteriormente comentadas. Em seguida, a docente expos uma síntese das quatro aulas aos alunos com os principais aspetos abordados de modo a facilitar a sua consolidação.

Assim sendo, cabe destacar que foi bastante positivo todo o trabalho desenvolvido com estes alunos. As presentes aulas de Português, foram projetadas como, além de um espaço onde se escrevesse mais do que era habitual, se escrevesse com mais qualidade e com mais espírito crítico, pois a criatividade é relevante para a perceção da literatura, dos conhecimentos gramaticais e, mais importante, do mundo onde os estudantes estão inseridos. O processo de repensar a realidade foi inevitavelmente uma mais-valia para todos estes alunos que encaram a língua materna de uma outra forma.

3.2 Atividades de escrita criativa em Espanhol no 7º, 8º e 10º anos (iniciação)

“[...]Pensamos que la capacidad creativa supone proyectar sobre las cosas una mirada singular, tiene algo de transgresión y mucho de libertad; existe en cada uno de nosotros, por eso, puede -y debe- ser descubierta, avivada y nutrida. Se encuentra potencialmente en todos los sujetos, sin embargo, como toda facultad requiere ser estimulada mediante una serie de estrategias específicas” (Casal, 1999: 945)

A Didática do ensino da escrita em espanhol como língua estrangeira difere da aplicada na língua materna, uma vez que ela necessita da aquisição do léxico e das estruturas que possibilitam a formação frásica. Ainda assim, em níveis iniciais, e através de uma abordagem e técnicas específicas, foi possível conciliar a fase de aquisição lexical, com a expressão criativa na língua meta. Como referido anteriormente, para o desenvolvimento da escrita criativa no espanhol como língua estrangeira, aplicou-se o método antitético, possibilitador de ser levado a cabo tanto em português como língua materna, como em espanhol língua estrangeira. No caso específico do espanhol, para que se possibilite a difusão criativa na escrita, o professor terá que ter um papel preponderante na sala de aula,

auxiliando de forma continua na atividade criativa e na aquisição de vocabulário por parte dos alunos. O professor desempenhará uma dupla função, a primeira, de facultar novo vocabulário e permitir uma aquisição eficaz da língua meta e a segunda, permitir que se possibilite a atividade criativa na escrita.

No texto transcrito em epígrafe, são abordados temas relevantes para a docência da escrita criativa numa língua estrangeira, a espanhola. Foi num dos vários congressos no ASELE- *Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*- que se refletiu na importância do desenvolvimento da criatividade nos indivíduos que aprendem uma língua estrangeira e sobre a pertinência do estímulo desta, criando estratégias que possibilitem o desenvolvimento das suas capacidades. Para as nossas atividades de escrita criativa levadas a cabo em contexto de aula, tomámos em conta não só o que nos dizem os Programas de Espanhol e o *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, anteriormente analisados mas também procurámos seguir o ideário da ASELE, que preconiza o seguinte:

Para desarrollar la creatividad es indispensable, pues, estimular el aprendizaje como juego generador de innovaciones. Proponemos una serie de estrategias que puede desarrollar el profesor para incentivar el pensamiento creativo. Recogemos las que, en nuestra opinión, pueden resultar más útiles en el aula de ELE: el humor, el juego, las analogías, las discrepancias, la escritura creativa, la lectura creativa, las paradojas, las preguntas provocativas y la visualización. Sin duda, el factor crucial en la creatividad es la motivación para hacer algo creativo, por eso las actividades lúdicas estimulan la imaginación, la fantasía, la intuición, el humor y la espontaneidad. Despiertan el material que se agazapa en el inconsciente, nos proporcionan una nueva perspectiva y nos liberan de una manera estrecha de pensar, nos liberan, en definitiva, de las limitaciones del pensamiento racional. También la risa estimula la creatividad porque nos sacude, nos saca de nuestro patrón habitual de conducta y nos da una nueva perspectiva de la realidad. Mediante la ironía, la exageración los juegos de palabras y las asociaciones absurdas nos sorprende y nos mantiene alerta.

De la creatividad y en el proceso de enseñanza-aprendizaje de E/LE ofrecen, además, un medio estimulante que facilita el autodescubrimiento de esas facultades y posibilita su expresión. Se definen y analizan algunas de estas técnicas, entre ellas las preguntas, la síntesis creativa; el role-playing y el psicodrama, la relación, el "brainstorming", los ideogramas, las analogías, las alternativas, el azar, la crítica, el "collage" y la resolución de problemas. (Casais, 1999: 949)

Faremos então uma apresentação de algumas propostas de escrita criativa levadas a cabo em contexto de sala de aula, articulando todos os documentos analisados.

No dia 26 de janeiro de 2015, foi lecionada a 3ª aula ao 7ºA. A aula teve a duração de 90 minutos e esteve inserida na unidade didática *Ven a divertirte*. Como objetivos para o aluno para a presente aula, estipulámos: ativar conhecimentos prévios, identificar ações com verbos no infinitivo, identificar a estrutura composta *estar + gerúndio* como forma contínua de presente, diferenciar as terminações do gerúndio consoante a conjugação e rever o verbo *estar* no presente do indicativo. No respeitante ao desenvolvimento da aula, iniciou-se com a habitual saudação aos alunos e verificação de trabalhos de casa. Seguidamente, a docente escreveu o sumário no quadro e um aluno tratou de escrever o número e o dia da lição por extenso para que se possibilitasse a prática desse conteúdo. Em seguida, procedeu-se à correção dos trabalhos de casa e os alunos puderam clarificar as suas dúvidas com o auxílio da docente. Depois da correção dos exercícios, a professora expôs um

vídeo sem som, apenas de modo visual intitulado: *El tiempo libre*. Os alunos procederam à sua visualização e trataram de escrever todas as ações presentes no vídeo que se realizam naquele momento. Seguidamente, a professora perguntou aos alunos as suas anotações e escreveu-as no quadro no gerúndio, mas sem entrar em detalhes ou explicações acerca do novo tempo verbal. Posteriormente, a docente apresentou um *Power point* no qual constavam imagens de animais que refletiam ações. Os alunos trataram de utilizar o gerúndio, inicialmente, com o auxílio da docente para denominar e descrever cada umas dessas ações. Com estes exercícios iniciais, foi possibilitada uma interiorização da ação em desenvolvimento e o uso da perífrase *estar + gerúndio*. Depois da resolução dos exercícios, os alunos conseguiram concluir de forma eficaz o que a professora passou a explicar em seguida explicitamente. Para que não restassem dúvidas, os alunos ajudaram a construir um quadro com o uso do gerúndio. Para finalizar a explicação, o quadro foi mostrado aos alunos e foram comentadas as particularidades do verbo e o seu funcionamento. Em seguida, para ativar conhecimentos e continuar a praticar o tempo verbal, os alunos abriram os seus manuais e realizaram um exercício com preenchimento de espaços livres, tratando-se de uma conversa ao telefone entre dois amigos que comentavam o que um e o outro estavam a realizar naquele momento. Finalmente, proporcionou-se a atividade final de consolidação de conhecimentos adquiridos:

Imagínate que estás de vacaciones y recibes un mms de un compañero que te pregunta qué **estás** **haciendo** y qué **está** **haciendo** tu familia. Inventa un montón de cosas divertidas y contéstale. No te olvides de incluir saludos y despedidas.

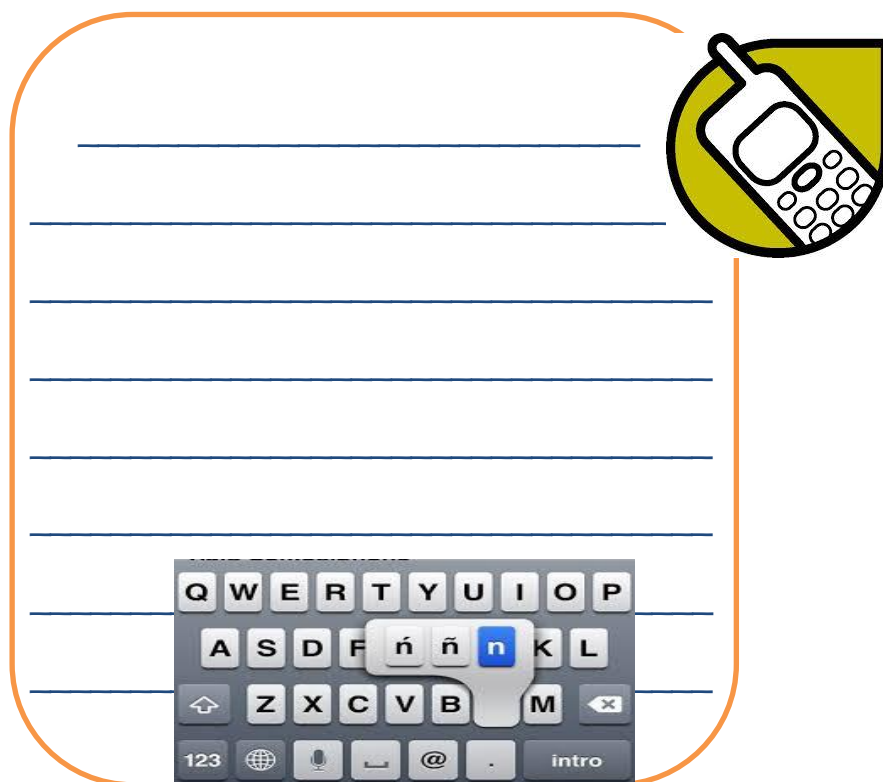


Figura 4. Atividade de escrita criativa de Espanhol 7º ano.

Para a prática da expressão escrita de modo criativo, os alunos responderam a uma mensagem enviada por um dos seus amigos, indicando o que faziam naquele momento e o que fazia a sua família. Antes da atividade, foi-lhes solicitado um *brainstorming* com atividades passíveis de levar a cabo no dia-a-dia. No qual os alunos, consolidaram vocabulário anteriormente adquirido, e com a ajuda da docente, alargaram a possibilidade de atividades a executar. Importa referir, que para a realização da presente atividade, houve em consideração um contexto real assim como a inclusão de conteúdos gramaticais (o uso do gerúndio), socioculturais (o frequente envio de MMS por jovens Espanhóis), lexicais (uso de léxico com atividades do dia a dia) e ainda funcionais (responder a uma MMS).

Segundo o *Marco Comum Europeu de Referencia para las Lenguas* (2002), pelo qual também se guiam os programas de Espanhol que o Ministério fornece, é importante que se entenda e aprecie as culturas com as quais se estabelece contacto, a partir de diferentes perspetivas, e se decida em que medida se completa a própria identidade cultural, em relação às contribuições recebidas, segundo o contato com factos ou produtos culturais de outras comunidades. (*Marco Comum Europeu de Referencia para las Lenguas*, 2002: 174)

Note-se ainda, que na presente atividade, e tal como preconiza a ASELE, é importante o destaque que é concedido à imagem, não só para captar as suas atenções, mas também para que se estimule a criação e se imaginem cenários, contextos reais, especialmente para os alunos com idades menos avançadas, como é o caso do 7º ano.

No final do tempo estipulado para a atividade, verificou-se que todos os alunos realizaram a atividade. Embora tenham demonstrado entusiasmo e eficácia aparente na conclusão da atividade, alguns alunos chamados ao quadro para transcreverem as suas criações, revelaram ainda algumas lacunas quanto aos erros de acentuação. Expressões como: “¿Que tal?” ou “¿Como estás?” figuraram no quadro, que após a explicação do erro, foram corrigidas pelo próprio aluno. Consideramos que seria pertinente que estes alunos pudessem contactar com obras de língua estrangeira a um nível adequado à familiarização de estruturas frásicas típicas da língua espanhola. Apesar de os manuais conterem textos modelo do espanhol, seriam benéficas leituras mais diversificadas.

Na seguinte aula de 90 minutos, dia 2 de fevereiro de 2015, foram estipulados os seguintes objetivos: saber fazer um convite, saber aceitar ou recusar, conhecer atividades de ócio, interpretar enunciados escritos, saber expressar opinião e expressar gosto. Após todas as atividades levadas a cabo para a concretização dos objetivos supra indicados e consequente fio condutor da aula, chegámos à atividade de escrita criativa. Verificámos que, como seria espectável, todos os alunos participaram na atividade, e como muitas vezes, a escrita neste âmbito, tem mais proveito criativo, em formato de trabalho de grupo, esta atividade foi executada em pares, valorizando-se assim as ideias dos colegas. Foi fornecido um modelo de aniversário para que os alunos se pudessem situar, e por esse motivo a estruturação das ideias não foi muito diversificada. Na maioria das produções, os

alunos aplicaram apenas os conhecimentos que adquiriram na unidade didática e os erros gramaticais não foram significativos, pois de um modo geral, todos os alunos aplicaram palavras do seu domínio. Com o exemplo da seguinte proposta que apresentamos, pudemos constatar que a demonstração de modelos prévios ao aluno ainda que o ajudem a alcançar a atividade de modo mais rápido, não são facilitadores na promoção de criatividade. Veja-se o exemplo utilizado:

Imagínate que es el cumple de tu amiga más adicta a los parques de diversiones y tienes que prepararle un programa. Mira lo qué ya le han preparado unos amigos suyos, ¿te parece que le va a gustar? Justifica tu respuesta.



Mi amiga Raquel:

Le encanta:
Bailar.

Le gustan:
Las actividades al aire libre,
los parques de atracciones, las fiestas, el cine.

Deseos secretos:
Ponerse uñas de gel;
Enfrentar a 30 tarántulas en la Cueva de las Tarántulas sólo con una honda.

Cumpleaños de Raquel

9.00	Jugar al fútbol
10.00	Regalar una honda e ir al Parque de atracciones de Madrid.
12.00	Ir a la peluquería: uñas de gel.
15.00	Fiesta sorpresa.
21.00	Ir al cine.

Ahora tú. Es el cumpleaños de un/a amigo/a tuyo/a. Organiza un día especial para él/ella. Trabaja con un compañero/a. Sigue el modelo de Raquel.



Figura 5. Atividade de escrita criativa de Espanhol 7º ano.

No dia 20 de abril de 2015, realizou-se a primeira aula lecionada ao 8ºA no âmbito da disciplina de Espanhol sendo a unidade didática em que se inseriu: *¡Qué rico!*

Quanto aos objetivos da presente aula, passaram por: conhecer comidas típicas de Espanha, conhecer diferentes pronúncias, saber quem é o cantor David Bisbal, conhecer e adquirir vocabulário de comidas, alimentos, utensílios de cozinha, quantidades, conhecer falsos amigos relacionados com a unidade didática, conhecer preposições, os seus usos e saber situar um objeto, saber pedir um *bocadillo* num restaurante e saber elaborar uma receita de um *bocadillo*.

Quanto ao desenvolvimento da aula, começou com a saudação habitual aos discentes e a apresentação da professora, seguidamente foi feita a chamada dos alunos. Como motivação inicial, a docente apresentou aos alunos uma imagem de um menino a comer esparguete. Com a exibição da imagem, pretendeu-se, em primeiro lugar, que os alunos a descrevessem de modo objetivo, e em segundo, identificassem o tema da unidade didática. Assim, a professora aproveitou para explicar não só a expressão *¡qué rico!* como também os usos da palavra *rico* com os verbos estar e ser. Em segundo lugar, a docente perguntou aos alunos se conheciam algum programa de culinária, quais conheciam, se gostavam de cozinhar, se sabiam algumas receitas de culinária e gerou-se um breve comentário acerca do assunto. Em seguida, a professora mostrou o vídeo *Masterchef Junior 2 España: David Bisbal*. Foi comentado o tipo de vocabulário usado no vídeo, a pronúncia dos intervenientes, as comidas que foram realizadas, se seriam típicas de Espanha e quem é David Bisbal. Em terceiro lugar, e depois do comentário do vídeo, os alunos tiveram de imaginar que pertenciam à produção do programa e teriam a tarefa de ensinar previamente às crianças como executar as receitas que foram mostradas. Como não podiam cheirar nem provar os alimentos, foi-lhes mostradas umas imagens com o resultado final das receitas. Utilizando a sua criatividade e imaginação de cozinheiros, os discentes deduziram que ingredientes eram necessários para produzir cada receita das imagens, escolhendo ingredientes que os *Mini Chefs* teriam que adicionar e completando as receitas que foram apresentadas. Em seguida, e para que se possibilitasse a compreensão auditiva a professora acrescentou algo mais à história e disse aos alunos que somente com as indicações por eles dadas, María, a *Mini Chef*, não conseguia executar a tarefa e o programa não podia ser filmado. Então, enquanto os seus colegas participantes do programa começaram a fazer as receitas sem dificuldades, María fechou os olhos e lembrou-se da canção *Gazpacho* que lhe cantava a sua avó, no entanto a canção encontrava-se confusa na sua memória. Os alunos tiveram que ajuda-la completando alguns exercícios com a audição da canção. Em quarto lugar, para que a docente introduzisse implicitamente as preposições, disse aos alunos que depois das suas colaborações no *Master Chef Junior* era hora de conhecer o primeiro vencedor de *Master Chef* (adultos). Foi-lhe entregue um texto aos alunos no qual falava de Juan Manuel Sánchez. Assim, os discentes tiveram que selecionar a preposição correta presente no texto. Em

seguida, e para que o conteúdo ficasse esclarecido de forma explícita, a professora expos um quadro com algumas preposições e alguns dos seus usos com determinados verbos, assinalando e advertindo os diferentes usos do português para o espanhol. Advertiu-se ainda os alunos, para que consultassem algumas páginas do manual para observação de vocabulário relacionado, em específico: alimentos, embalagens, quantidades, utensílios de cozinha e expressões que se usam para cozinhar. Em quinto lugar, e para a contínua aquisição de vocabulário de comidas e alimentos, a professora pediu aos alunos que imaginassem que Juan (o vencedor de *Master Chef*) tinha convidado a sua família para almoçar e que se encontravam a passear pelas ruas de Almería e iam lendo menus de alguns *bocadillos* que apareciam em alguns restaurantes, assim, os alunos tiveram que proceder à realização de exercícios de vocabulário para que o passeio se realizasse. Após a atividade, os alunos tiveram que continuar a imaginar que mais tarde e depois de um longo passeio, Juan e a sua família ficaram com fome e chegava a hora do lanche. Passavam num restaurante e observam outro menu, mas aquele era de *bocadillos*, depois da resolução dos exercícios de vocabulário, os alunos tiveram que simular uma situação real de conversação, supondo que entravam nesse mesmo restaurante e queriam comprar um *bocadillo*. Depois, e para a introdução de vocabulário relacionado com a unidade didática, em específico, os utensílios de cozinha, os alunos tiveram que continuar a história e supor que depois do lanche no restaurante, os filhos de Juan ficam entusiasmados com tanta variedade de ingredientes e vão para casa decididos a reproduzi-los ou a criar *bocadillos* diferentes. Mas antes de isso teriam que arrumar a cozinha, para tal, realizaram um exercício oral, utilizando vocabulário de cozinha e vocabulário que ajuda a situar os objetos. Finalmente e depois de arrumada a cozinha os alunos puderam criar o seu *bocadillo*. Imaginando que eram filhos de Juan e que uma revista os tinha convidado a publicar as suas criações, tiveram que proceder às suas criações em pares. Para finalizar, os alunos tiveram que tentar incluir preposições e dizer de onde retiravam os ingredientes.



Ahora que ya has ordenado la cocina, ifinalmente vas a crear tu bocadillo!
Como eres hijo de Juan, te han invitado a publicar tu propio bocadillo. En parejas creadlo. Inventad un nombre, haced un dibujo, indicad los ingredientes y el modo de preparación. Intentad añadir preposiciones y localizadores espaciales. Por ejemplo: "Se sacan los huevos de dentro de la nevera..."

Bocadillo: _____	
Ingredientes: _____	

Preparación: _____	

_____	<div style="border: 1px solid black; padding: 10px; text-align: center;"> Dibujo </div>

Figura 6. Atividade de escrita criativa de Espanhol 8º ano.

Para a resolução da presente atividade de escrita criativa, os alunos já tinham adquirido ao longo de toda a aula um conjunto de vocabulário que funcionou como uma *Check-list* para a construção do seu texto. Através dos inúmeros exercícios de vocabulário que foram possibilitados pela docente, os alunos reuniram-no não só no seu caderno mas adquiriram efetivamente um conjunto de vocabulário considerável relativo à alimentação. A dois alunos pertencentes à turma que se caracterizam como mais preguiçosos, e de modo a ajudar no seu processo de criatividade, foi requerido o uso do *brainstorming* para o conceito *bocadillo*. Surpreendentemente, esses alunos conseguiram associar não só alimentos, como nomes de ruas, objetos de cozinha e refeições, com o auxílio da docente na tradução de algum vocabulário.

Durante o processo de criação da atividade pela docente, houve em conta, todo um conjunto de fatores decisivos para uma produção de escrita criativa eficaz. Começando na sequência em que é realizado (ao final), e depois de adquirido algum léxico importante para a sua execução, passando pelo lógico encadeamento e ligação com as restantes atividades da aula, a aproximação da atividade a um contexto real, a existência de um destinatário, o cuidado com a imagem e a apresentação da atividade, formam fatores que influenciaram o

desempenho positivo criativo dos alunos. Embora todos os alunos tenham iniciado o processo de textualização na aula, apenas 3 grupos haviam terminado a atividade antes do término da aula, passando esta a ficar como trabalho de casa. No entanto, duas produções foram lidas, a primeira encontrava-se muito bem redigida pois tratava-se de uma aluna de origem espanhola com grande domínio da sua língua materna, a segunda, continha poucos erros, alguns de concordância entre número e género das palavras e continha uma grande variedade de alimentos incluídos, alguns de modo insuspeito como se de uma magia se tratasse “*se añadem los dedos de murciélago*”.

Uma vez mais, acreditamos que a atividade foi importante não só para suscitar a criatividade na escrita do aluno, mas também se constituiu como um excelente veículo para inserir aspetos culturais, comportamentais, gramaticais, léxicos, procedimentais e interculturais. Além da compreensão e expressão oral e escrita, interação e mediação, pretende-se que os alunos sejam cada vez mais interventivos e críticos quanto à aquisição do conhecimento.

No dia 20 de novembro de 2014, foi lecionada a segunda aula ao 10º ano, inserida na unidade didática *Día a día*. A aula teve como objetivos responder a perguntas de interpretação de textos escritos, desenvolver a compreensão e expressão orais, utilizar corretamente verbos irregulares do presente do indicativo relacionados com atividades diárias, conhecer a importância do *tebeo* e de *Mortadelo y Filemón* na cultura espanhola, conhecer as rotinas diárias de Mortadelo e Filemón, utilizar corretamente os conectores *y*, *o* e *pero*, ouvir e completar ditos populares, construir enunciados através de três frases ou palavras e desenvolver a interpretação e expressão escritas.

Quanto ao desenvolvimento da aula, iniciou-se com a saudação habitual da docente e a verificação dos trabalhos de casa. Seguidamente e de modo a dar continuação ao estudo do tema *día a día* iniciado na aula anterior foi lido o texto *Abdel* pelos alunos que contava o quotidiano de Abdel. A professora iniciou a leitura e solicitou aos alunos que continuassem a ler. Em seguida, procedeu-se à exploração interpretativa do texto, com a resolução de uma ficha de trabalho. A resolução e correção das questões realizaram-se uma a uma. Depois, a professora apresentou aos alunos alguns diálogos que espelhavam atividades diárias de jovens espanhóis, para ativar conhecimentos da aula anterior, os alunos tiveram que proceder ao preenchimento dos diálogos com verbos irregulares no presente do indicativo. Depois da sua resolução procedeu-se à sua correção. Em seguida os alunos tiveram de deduzir regras e conjugar alguns verbos corretamente. Em seguida, e para que se introduzisse as conjugações *y* e *pero* a docente possibilitou um preenchimento de espaços vazios com um *tebeo* de *Mortadelo y Filemon* que refletia rotinas diárias. Antes da sua resolução a professora explicou o valor e o significado dos conectores. Explicou ainda, de modo breve, a importância do *tebeo* na cultura espanhola e em específico de *Mortadelo y Filemón*. Depois, e de modo a trabalhar a interpretação oral, foram colocados, de forma

auditiva, alguns ditos populares em espanhol, relacionados com atividades diárias. Os alunos trataram de rapidamente preencher e completar os ditos populares. Seguidamente, e para consolidação do vocabulário da unidade didática, foi levado a cabo um jogo de vocabulário intitulado *hablar por los codos*, cada aluno teve que retirar um cartão onde estavam inscritas três palavras ou expressões relacionadas com a unidade didática. O aluno tinha 30 segundos para se preparar e 30 segundos para falar. O objetivo era dizer ou escrever uma frase, utilizando obrigatoriamente as três palavras ou expressões dadas, à exceção dos verbos que tiveram de se conjugar, as restantes palavras tiveram de ser usadas sem alterações. Em seguida e finalizado o jogo, ouviu-se mais um exemplo de o dia-a-dia de alguém mas desta vez de alguém apaixonado. Os alunos tiveram que ouvir a canção de Malú, *Eres el agua* e preencher os espaços vazios com os respetivos verbos no presente do indicativo conjugados convenientemente. Finalmente, realizou-se a atividade final de escrita criativa: os alunos tiveram que imaginar que eram um dos personagens sugeridos na atividade que abaixo indicamos e descrever um dia nas suas vidas. Advertiu-se os alunos, de que nesta produção, ainda que o manual não contemplasse um destinatário real, teriam que imaginar que iriam colocar as suas produções criativas numa revista virtual. Para que os alunos não sentissem que o destinatário era apenas imaginário e efetivamente não haveria leitores, a professora acrescentou que os textos, depois de corrigidos, seriam expostos no quadro de cortiça da aula, passando assim a existir um destinatário real, a comunidade escolar. Note-se, que ainda que os Programas de Espanhol indiquem o uso de uma comunicação real, é importante que o docente, aquando de resolver um exercício do manual, o adapte, de modo a suprir muitas lacunas que apresentam alguns exercícios. Para que a produção criativa fosse mais eficaz, a professora acrescentou algumas indicações também abaixo indicadas e respeitantes ao processo de textualização da atividade.



Pacheco, L. Sá, D. (2009), Endirecto.com1, Espanhol 10ºano Nível de Iniciação Ensino Secundário, manual digital, Areal editores.

Antes de empezar a escribir no olvides:

- Haz un borrador;
- Ordena tus ideas y piensa qué haces en tu día a día;
- No olvides saludos y despedidas; (imagina que tienes un destinatario: los lectores de una página en internet.)
- Activa todos tus conocimientos lexicales, culturales, gramaticales que has aprendido en la unidad (horarios, actividades diarias, partes del día, uso correcto del presente de indicativo, etc...)
- Por último, revisa y corrige los errores (cohesión y coherencia).

Figura 7. Atividade de escrita criativa 10º ano.

Note-se, que com a possibilidade de personagens que os alunos tinham para realizar a sua produção criativa, a atividade tornou-se mais motivante, para além de que tiveram que ativar, uma vez mais, os conhecimentos socioculturais da língua meta, pesquisando acerca de cantores, desportistas, atores famosos, ou até sobre a realeza espanhola. Deste modo, a atividade de escrita afigurou-se como uma componente aliada à leitura e à investigação, durante a aula. Numa primeira fase, os alunos puderam pesquisar através de revistas, jornais e recursos multimédia que sala de aula dispunha para recolher informações. Numa segunda fase, e através do rascunho, puderam acrescentar vocabulário, horários, construções frásicas tipicamente espanholas, nesta fase foi imprescindível o auxílio da docente, para o alargamento da aquisição lexical. Houve ainda a liberdade, por indicação da docente, para a criação de personagens credíveis ou reais, ou ficcionais, para a existência de um diálogo, comentando o dia-a-dia de uma ou das personagens. Foram indicações que os alunos tiveram em conta no processo de textualização. Tratando-se de uma turma caracterizada por um excelente comportamento, foi prazeroso e possível a realização da presente atividade com serenidade, entretida e *feedback* constante da docente que diversas vezes tratou de corrigir erros ortográficos que estes alunos apresentavam. Uma vez que se tratou de uma turma de nível inicial, ainda que na componente criativa tenham apresentado bons resultados, foram detetadas muitas lacunas a nível ortográfico.

Importa ainda destacar, que com algumas das presentes propostas levadas a cabo em contexto de sala de aula, foi possível refletir sobre a possibilidade de aplicação da escrita

criativa na docência do português e do espanhol, perspectivando-a como ferramenta metodológica do processo de ensino-aprendizagem da competência escrita. Foi com bastante satisfação que constatámos que esta prática é exequível nos vários níveis de ensino com os quais trabalhamos e em ambas as línguas. No entanto, constatámos que nem todas as técnicas são facilmente exequíveis em níveis de iniciação de espanhol, adequando-se mais trabalhar com umas em detrimento de outras, mais indicadas para o português, língua materna. Ainda assim, foi possível levar a cabo este processo, constando-se que algumas técnicas são comuns entre as duas línguas, adequando-se à língua materna ou estrangeira, aos conteúdos a lecionar, ao nível de ensino, à facha etária do aluno e às características de cada turma.

Apesar de a escrita criativa apenas apresentar, de modo explícito, um lugar de relevo nos Programas de Espanhol, parece-nos que ela poderá ser usada proficientemente como estratégia pedagógica a realizar em oficinas de escrita de Português e de Espanhol nas quais se desenvolvam também competências essenciais da língua, em particular, a gramática e as técnicas de composição estruturada dos textos. Consideramos ainda, que se afigura urgente a prática desta metodologia nas aulas de Português, pois através da análise do Programa de Português constatámos a grande lacuna existente nas produções escritas dos alunos nos exames nacionais de Português. Consideramos ainda, que é de igualmente urgente uma formação adequada aos docentes, a fim de que estes possam estar capacitados de forma mais sólida na difusão desta ferramenta nas suas aulas.

Como sugestão de trabalho, em língua materna e língua estrangeira, acreditamos que seria importante a criação de um clube escolar de escrita criativa, transversal a todas as línguas do *currículum*. Com esta atividade, os alunos ficariam motivados para a aprendizagem da língua e desenvolveriam gosto pela cultura literária.

No caso concreto da leção da língua materna, para que se fomentasse o hábito da leitura, seria pertinente realizar oficinas de escrita criativa relacionadas mais frequentemente com as obras do programa. Seria uma mais-valia que estas oficinas também tivessem o objetivo de ensinar aos estudantes as várias técnicas da construção de texto necessárias na escrita criativa uma vez que foi notório, através dos trabalhos que foram elaborados no âmbito da atividade pedagógica deste relatório, que os discentes não dominavam claramente a noção de estratificação textual.

Quanto ao espanhol, uma sugestão interessante seria aproveitar a prática da escrita criativa para a aquisição de léxico e desenvolvimento das estruturas textuais, desenvolvendo oficinas de escrita para onde se levassem imagens, objetos, vídeos relacionados com as unidades que estivessem a lecionar e com a cultura espanhola. O objetivo seria uma intertextualidade criativa entre a cultura e a aplicação da língua.

Capítulo II: Componente letiva – Estágio na Escola Secundária Campos Melo

1. Reflexão sobre a prática pedagógica

Sendo o presente relatório referente ao estágio realizado durante o ano letivo 2014-2015 na Escola Secundária Campos Melo, na Covilhã, iniciaremos nesta etapa a reflexão sobre a prática pedagógica desenvolvida durante o mesmo. Esta prática foi orientada e supervisionada, a Português pela Dr^a Maria Celeste Nunes e pelo Professor Doutor José Henrique Manso e, a Espanhol, pela Dr^a Sandra Espírito Santo e pelo Professor Doutor Francisco Fidalgo. Ao longo deste capítulo apresentar-se-á a reflexão de seis aulas, três de cada disciplina, em relação às quais se refletirá sobre os objetivos pretendidos, os métodos e os materiais utilizados, as atividades levadas a cabo e os resultados obtidos.

1.1 Português

Antes de qualquer reflexão, cabe referir que ao início de todas as aulas foi entregue uma planificação das mesmas à professora orientadora e ao professor supervisor, aquando da sua presença. Nelas constavam: o ano letivo, a turma, a professora orientadora, a estagiária e a sequência de aprendizagem, os planos de aula contendo relativamente a cada uma das aulas a sua duração, os objetivos a alcançar, as competências a adquirir, os conteúdos a lecionar, as estratégias a pôr em prática, os materiais a utilizar, o registo do sumário, a motivação inicial, o desenvolvimento da aula - no qual são enumeradas e descritas as atividades a realizar e o tempo dedicado a cada uma delas.

Principiemos esta reflexão pelas quatro aulas do primeiro período letivo, lecionadas à turma 10^ªA, Curso de Ciências e Tecnologias, todas elas de 90 minutos dedicadas aos Textos dos Media, tendo-se abordado o artigo de apreciação crítica, o artigo de divulgação científica e técnica, a crónica, a crónica literária e a crónica de imprensa.

Começamos pela primeira aula supervisionada, que decorreu no dia 6 de outubro de 2014, e que foi dedicada à introdução do estudo dos textos dos *media*, ao estudo do artigo de apreciação crítica, à formação irregular de palavras e à redação de um artigo de apreciação crítica. Perante estes conteúdos, a lição teve como principais objetivos despertar a atenção dos alunos para a pertinência e importância do estudo e compreensão dos textos dos media: levá-los a mobilizar conhecimentos prévios; levá-los a identificar e conhecer as características próprias do artigo de apreciação crítica; levá-los a analisar e interpretar corretamente um artigo de apreciação crítica; compreender os processos irregulares de formação de palavras; redigir um artigo de apreciação crítica; ampliar os seus

conhecimentos lexicais; desenvolver as competências oral e escrita e aprofundar os seus conhecimentos gramaticais.

Relativamente ao desenvolvimento da aula, a aula iniciou-se com a docente expondo na sala um quadro de honra que colocou na parede e passou a explicar aos alunos que esta seria uma ferramenta a utilizar em todas as aulas, procedendo assim à explicação do seu funcionamento. Começou por esclarecer primeiramente o conceito de “participação positiva” para o efeito pretendido: desempenho do aluno em cada aula, conjunto de competências, valores e atitudes demonstrados pelo aluno no decorrer da aula. Acrescentando que seria atribuída uma medalha simbólica em papel, colada em frente ao respetivo nome no quadro de honra, ao aluno que obtivesse melhor desempenho no final de cada aula, acrescentando ainda, que o aluno que conseguisse reunir mais medalhas, no final do conjunto de aulas lecionadas, receberia uma recompensa de mérito. Com este pequeno estímulo pretendeu-se uma competição equilibrada e positiva, com a expectativa de que o seu emprego casual pudesse representar uma alternativa para a motivação dos alunos, o mesmo se esperaria com a recompensa final de mérito, que oferecendo aos alunos algo que fosse de seu interesse os ajudasse a serem mais esforçados e a encontrarem motivação para se concentrarem nos estudos com diligência. Com a presente iniciativa, os alunos mostraram-se muito receptivos e entusiasmados, demonstrando imediatamente a seguir e no decorrer de toda a aula atitudes bastantes positivas, contribuindo muito ativamente com sucessivas participações orais. É de referir, que considero que a iniciativa motivou e ajudou a aluna nº19, Maria da Conceição a sentir-se mais confiante, mais motivada e mais ativa ao longo de todas as aulas, já que, me havia sido transmitido que a aluna apresentava algumas lacunas na expressão oral em aula, relacionadas em grande parte com a sua timidez e falta de autoestima. Ainda que não tenha tido um largo contacto prévio ou suficientemente estreito com os alunos, devido aos moldes do estágio, a ajuda da Professora Orientadora Dr^a Celeste Nunes foi fundamental ao reportar antecipadamente, as características da turma, as necessidades e particularidades de cada aluno em específico. Facultando-me quase um bilhete de identidade ou um passaporte da turma e de cada aluno o que facilitou a minha mobilidade na turma e o poder ir mais ao encontro de cada aluno. Por momentos, e inicialmente, hesitei em usar o quadro de honra por crer que talvez fosse mais adequado a turmas de 3º ciclo, no entanto, através da observação, estudo e reflexão da turma, achei por bem utiliza-lo e considero que foi sem dúvida uma mais-valia para captar a atenção e motivação dos alunos.

Seguidamente, e uma vez que se tratava da lição em que se introduziu a abordagem dos textos dos media, de forma a motivar os alunos para o estudo destes, a aula iniciou-se com a projeção de uma imagem, relacionada com o tema: Textos dos Media e um vídeo alusivo à evolução dos *media*, (suportes ou tipos de transmissão da informação), ambos os estímulos serviram de introdução ao tema a estudar, que resultou numa pré-leitura do assunto. Os alunos interpretaram o visionado e inferiram significados e comentários de

forma oral e criando-se um breve *brainstorming* acerca do tema, proporcionando um primeiro contacto e uma ponte ao restante desenvolvimento da aula.

De seguida, procedeu-se à contextualização do tema a estudar: Textos dos *Media* apresentando-se um *Power point* alusivo ao mesmo. Foi feita uma apresentação do tema e explicou-se cada tópico ou frase enunciada. No último diapositivo surgiram os vários tipos de texto dos *media* e indicou-se aos discentes que o primeiro a ser estudado seriam os artigos de apreciação crítica.

Após a exposição teórica, os alunos leram em voz alta e à vez, o texto: Os media, a sociedade mediatizada e a notícia presente na página 66 do manual adotado e realizaram alguns exercícios possibilitadores à compreensão e à exploração intensiva e extensiva do texto. A correção foi feita de forma oral para que fossem trabalhadas a interação e expressão orais.

De seguida, a professora distribuiu uma ficha com a informação e características dos artigos de apreciação crítica, mostrando em simultâneo o segundo *Power point* com a mesma informação, os alunos leram à vez e em voz alta e os conteúdos foram clarificados. No final, a professora solicitou a primeira tarefa para casa, que consistiria em elaborar no caderno diário um resumo/ esquema com tópicos ou frases curtas com as principais características dos artigos de apreciação crítica presentes na ficha entregue pela docente.

De modo a dar continuidade ao estudo do artigo de apreciação crítica, foram lidos os textos Ensaio sobre o cinema da página 99 e Ensaio sobre o cinema da página 100, do manual adotado e realizados os exercícios da página 101. No final da sua realização, de forma individual pelos alunos, a docente expôs no quadro uma proposta de correção dos mesmos para que não restassem dúvidas acerca da sua concretização.

Após a correção das questões do manual, relativas aos artigos de apreciação crítica e com o objetivo de uma maior exploração dos textos, a docente distribuiu uma ficha gramatical com léxico retirado dos mesmos. Os alunos tiveram que identificar o processo de formação de palavras de alguns vocábulos. Para a resolução do exercício pretendido, a professora projetou um *Power Point* alusivo ao tema e explicou ponto por ponto os processos irregulares de formação de palavras, indicou também aos alunos que teriam o mesmo conteúdo disponível na página 316 do manual. A correção foi feita oralmente.

Para finalizar a aula, a docente pediu aos alunos que realizassem os exercícios propostos na oficina de escrita da página 101 do manual. No entanto, para esta atividade final, os alunos tiveram o cuidado de incluir alguns processos irregulares de formação de palavras nas suas produções textuais, sublinharam-nos e indicaram a categorização de cada um, para que de esta forma, fosse possível trabalhar todos os conteúdos abordados anteriormente.

A professora indicou ainda um terceiro trabalho de casa: p.42 - exercícios 1 e 2, p.43- exercícios 2.1, 2.2 e 2.3. que estariam disponíveis no livro de fichas adotado. Os exercícios

propostos ajudariam a consolidar os conteúdos gramaticais apreendidos no decorrer da aula. Entregou também uma ficha de trabalho mas apenas para realização no fim de semana.

Deste modo, a professora deu a aula por concluída, pedindo aos discentes que arrumassem o material e saíssem ordeiramente, deixando a sala organizada.

Uma vez que considero que a presente aula tenha decorrido normalmente e dentro do planificado, ressalvo o facto de futuramente indicar os trabalhos de casa ao início da aula, já que deste modo, ficará esta indicação melhor organizada.

Por sua vez, a quarta aula e primeira supervisionada foi lecionada no dia 16 de outubro de 2014. Nesta lição, finalizou-se o estudo dos textos dos *media*, através do estudo das crónicas de imprensa, suas características e exemplos; relações semânticas entre as palavras e etapas na construção de uma crónica criativa. Perante estes conteúdos, a aula em questão teve como objetivos levar os alunos a conhecer e identificar as características próprias da crónica de imprensa; saber analisar e interpretar corretamente uma crónica de imprensa; desenvolver didaticamente uma crónica de imprensa; compreender e identificar relações semânticas entre as palavras presentes na crónica de imprensa analisada; conhecer e compreender as etapas para a construção de uma crónica e redigir uma crónica criativa. No que diz respeito ao decorrer da lição, esta iniciou-se com uma breve revisão dos conteúdos da aula anterior e uma contextualização e ponte com os assuntos da presente aula. Seguidamente, foi colocada no quadro uma motivação inicial, a qual foi projetada ilustrando uma imagem do cronista Ricardo Araújo Pereira, figura emblemática e de referência para os jovens. Com a imagem do autor associada à escrita das crónicas, contou-se criar um ambiente de surpresa, pela associação comum do autor apenas à representação humorística em televisão. Pretendeu-se concomitantemente despertar o interesse dos alunos à temática em questão. Perante tais objetivos, constatou-se que apenas o último foi claramente cumprido, já que os alunos não relacionaram imediatamente o cronista a uma figura emblemática e humorística contemporânea, relação que seria espectável por parte dos alunos, ao invés, muitos destes associara o cronista como sendo um político. Talvez pelo facto de o cronista, atualmente, tecer comentários políticos num programa televisivo. Outra associação que os alunos fizeram do cronista, foi a anúncios publicitários da operadora meo. Posto isto, conseguiu criar-se surpresa nos alunos, por tal figura ser afinal e também um dos maiores cronistas hodiernos portugueses, no entanto, conclui que a atividade de leção a faixas etárias tão divergentes da idade do docente, criará sempre surpresa e uma constante aprendizagem de reciprocidade, já que, nada poderá ser garantidamente espectável por parte dos alunos. Uma vez que a associação que estes fizeram ao cronista, talvez poucos docentes ou nenhum preveria que os alunos a fizessem, sendo o espectável uma associação ao humor, ao programa Gato Fedorento, mas nunca a um político ou apenas a um ator de anúncios da meo. Com efeito, os alunos puderam inferir significados de forma oral e fizeram alguns comentários breves demonstrando-se interessados e capazes de

antecipar o tema a desenvolver na aula. Por fim, a docente fez uma sucinta explicação de quem é o autor e que obras escreveu no âmbito da Crónica.

Posteriormente, a docente apresentou e distribuiu uma ficha com as características da Crónica de Imprensa, os alunos procederam à sua leitura e seguidamente foram comentadas as suas características principais.

De modo a dar continuidade ao estudo da Crónica de Imprensa, foi lido o texto *Esperança Gramatical*, de Ricardo Araújo Pereira e efetuada uma análise do texto, em conjunto com os alunos. Os alunos demonstraram bastante interesse e sorriam à medida que iam lendo o texto. Seguidamente e para que se possibilitasse a análise textual, a docente introduziu o estudo das relações semânticas entre as palavras. Para tal, a docente distribuiu uma ficha informativa com os conteúdos abordados, ao mesmo tempo que procedeu à sua apresentação no quadro, para que os discentes pudessem acompanhar a explicação e ao mesmo tempo ficar com os conteúdos. No que respeita à exposição dos presentes conteúdos detetou-se um erro pelo supervisor e pela orientadora, no desdobramento da palavra “homónimia”, que foi dividida somente pelos seus significados. Na continuação, a docente indicou ainda que os alunos poderiam acorrer simultaneamente ao seu manual para esclarecer significados, nas pp. 314 e 315.

Depois e após a aquisição de conhecimentos, os alunos situaram-se em posição de realizar a restante parte de análise textual presente na ficha de trabalho (cf. Anexo V da planificação 4). No final, a docente solicitou a alguns voluntários que apresentassem as suas propostas de correção que foram corrigidas pela docente e pelos restantes discentes.

Posteriormente, e antes da atividade final da aula, a docente procedeu a uma explicação de como redigir uma crónica, para tal, foi entregue uma ficha informativa com as principais etapas de redação que foi lida e analisada pelos alunos. No final da sua análise indicou-se aos alunos que procedessem à realização da atividade final, a docente incentivou-os a adotarem um tipo de escrita criativa assim como facultou todo o apoio necessário, de forma individual, que é indispensável para este tipo de atividades de escrita. Para a construção das suas crónicas, a docente solicitou ainda aos alunos que tivessem o cuidado de utilizar alguns recursos expressivos abordados na aula anterior, de modo a enriquecerem o seu texto e a trabalharem todos os conteúdos lecionados no decorrer da mesma e anteriores aulas. Para finalizar, a docente requereu aos alunos que procedessem à finalização das crónicas em casa e numa folha à parte para ser entregue à docente para que se possibilite o estudo e o desenvolvimento do relatório de estágio da professora intitulado por A escrita criativa em língua materna (LM) e língua estrangeira (LE): perspetivas de abordagem didática. De seguida, a docente indicou aos alunos que poderiam proceder à realização de pós-atividades em casa (cf. Anexo VIII da planificação 4) de modo a dar continuidade à prática de exercícios com recursos expressivos.

Deste modo, a professora deu a aula por concluída, pedindo aos discentes que arrumassem o material e saíssem ordeiramente, deixando a sala organizada.

Cabe referir que, à semelhança da primeira aula, contou-se com a forte adesão e colaboração da turma nas atividades desenvolvidas, tendo a maioria dos alunos mantido uma postura correta, ainda que nos últimos vinte minutos da última aula tenha sido necessário impor o silêncio. Esta ligeira inquietação por parte dos alunos, revela-se apenas nos últimos momentos das aulas dos dias de quinta-feira à tarde, já que estes habitualmente se apresentam um pouco mais cansados que no início da semana, e que nas aulas da parte da manhã, verificando-se que nas aulas de segunda-feira nunca tenha sido necessário impor o silêncio. No que concerne aos materiais e às atividades levadas a cabo ao longo das quatro aulas lecionadas, tentou-se recorrer a atividades que captassem a atenção e o interesse dos alunos, assim como se tentou criar uma harmonia em cada planificação de cada aula trabalhando-se em todas elas, a oralidade, a escrita e a gramática, todas as competências respetivamente bem articuladas e devidamente relacionadas. Cabe referir, que os discentes revelaram um grande empenho e motivação na realização dos seus trabalhos como na sua divulgação à professora ou à turma, verificando-se também uma participação pertinente na medida em que os trabalhos realizados alcançaram os objetivos pretendidos. No que concerne aos conteúdos gramaticais abordados ao longo das quatro aulas por mim lecionadas, ainda que fossem conteúdos de revisão do 3º ciclo, os alunos demonstraram efetivamente conhecimentos prévios, mas conseguiram suprir alguma lacuna anterior e consolidar os conteúdos.

Cabe ainda referir que houve sempre a preocupação em explicar convenientemente todos os conteúdos aos discentes, recorrendo-se, para isso, a atividades diversificadas, a materiais simples e claros e a explicações adicionais. O ritmo de trabalho da turma revelou-se sempre ser muito proveitoso o que permitiu a criação de um ambiente positivo, de trabalho e de colaboração mútuos.

Por sua vez, quanto às aulas lecionadas no segundo período letivo, à turma C do 12º ano, (iniciadas a 24 de fevereiro e terminadas a 10 de março) comentar-se-á, neste relatório, a sequência das quatro de um modo geral, destacando os aspetos mais relevantes ao longo de cada uma.

Relativamente à primeira aula, uma vez que se tratava da lição em que se introduziu o estudo da obra *Memorial do Convento*, a docente realizou uma breve contextualização da obra: descartando a importância do autor José Saramago; inserindo a obra *Memorial do Convento* no tempo histórico; interpretando o paratexto da obra; identificando personagens e fatos históricos reais e ficcionais; lendo com os alunos intensivamente e extensivamente interpretando textos relacionados com a obra; procedendo com os alunos à elaboração de um resumo do primeiro capítulo da obra e resolvendo um questionário de verificação de leitura como tarefa de casa. De facto, estas estratégias surtiram o efeito pretendido, uma vez que, os alunos conseguiram acompanhar a contextualização da obra muitas vezes antecipando-se às respostas. Este decorrer de aula ativo e participativo por parte dos

alunos, deveu-se em grande parte, à realização de uma visita de estudo na semana anterior ao início do estudo de *Memorial do Convento*, ao Palácio Nacional de Maфра. Importa referir, que a visita de estudo foi crucial para que os alunos iniciassem o estudo da obra de forma motivada e com alguns conhecimentos base relevantes para maior compreensão de *Memorial do Convento*.

No que respeita a segunda aula lecionada, esta teve como objetivos: analisar o primeiro capítulo da obra; caracterizar D. João V e D. Maria Ana; distinguir personagens referências de personagens ficcionais; refletir sobre o amor contratual e na relação entre o rei e a rainha e localizar o espaço físico da ação. Como seria espectável, a turma já possuía alguns conhecimentos acerca das personagens em estudo, nomeadamente traços psicológicos de cada uma e até algumas curiosidades. Uma vez mais, a aula decorreu com um ritmo elevado e um constante envolvimento por parte dos alunos em quaisquer atividades.

A terceira e quarta aulas, incidiram na análise e caracterização das personagens Baltasar e Blimunda; na identificação através de exemplos concretos de linguagem, pontuação e estilo de Saramago; em saber o que é um auto da fé; na reflexão e redação de um texto que retrata opinião acerca do que será o amor contratual e o amor verdadeiro relacionando-o com os pares amorosos presentes em *Memorial do Convento*. Na quarta aula: na identificação da mensagem que o autor pretende transmitir através da personagem Bartolomeu de Gusmão; na caracterização de Bartolomeu de Gusmão; na análise e interpretação de excertos da obra *Memorial do Convento* nos quais o Padre Bartolomeu intervém (pp.79-83); na resolução de um questionário de interpretação dos excertos da obra; na redação de uma reflexão sobre o significado do sonho e por fim, na análise de um *Power Point* com a síntese dos aspetos relevantes estudados nas quatro aulas. Importa sublinhar, que foi notório um crescente envolvimento entre docente e discentes e um aumento de interesse à medida que as aulas foram sendo lecionadas. Também em todas as aulas se destacou trabalho e colaboração dos alunos que, na generalidade, manifestaram uma postura correta, mantendo-se em silêncio e participando sempre de forma ordeira. Em relação aos materiais usados e às atividades desenvolvidas, sublinhe-se que, antes de mais, houve uma seleção cuidada e criteriosa em relação às idades, necessidades e características específicas da turma, nomeadamente, optando-se pelo uso de alguns vídeos, uma vez que este tipo de recurso costuma captar a atenção dos discentes, despertando-se a consciência dos alunos para a importância e necessidade da compreensão deste tipo de textos audiovisuais. É de destacar ainda, os materiais usados na aula 3 como motivação inicial. Com recurso a determinados objetos relacionados com as diversas personagens presentes na obra, permitiu aos alunos um relacionamento adequado com cada uma delas e com os excertos da obra em análise. Além do mais, cabe notar que quando surgiram dúvidas ou dificuldades, os alunos não revelaram quaisquer problemas em expô-las. Como tal, sempre que se verificou esta situação, houve a preocupação de não avançar nas atividades

planificadas sem que os discentes ficassem esclarecidos, recorrendo-se, para tal, a explicações mais detalhadas e a outros exemplos. Além do mais, no decorrer das 4 aulas, teve-se ainda a preocupação de explicar aos alunos o que iriam fazer e porquê, para que desta forma não surgissem dúvidas acerca do que se pretendia em cada atividade. Salvaguarda-se somente, as motivações iniciais, em que estas foram colocadas propositadamente sem que previamente se explore ou se explique o tema, para que o aluno possa induzir e descobrir de forma não explícita o tema que irá estudar. Cada motivação foi sempre posteriormente explicada e devidamente comentada para que os alunos iniciassem o estudo dos conteúdos em questão todos a um nível semelhante de conhecimentos, motivação e interesse.

Em suma, resta sublinhar que o desempenho dos discentes desta turma ao longo das aulas foi bastante positivo, não só pela pertinência das suas colaborações mas também pelo comportamento, interesse e empenho que foram demonstrando. Assim sendo, a turma não só acompanhou com facilidade o ritmo das aulas como assimilou os conteúdos criando-se um excelente ambiente de trabalho e uma harmoniosa relação entre alunos e professora.

1.2 Espanhol

Antes de qualquer reflexão, cabe referir que no âmbito do estágio pedagógico em espanhol na Escola Secundária Campos Melo, ao início de todas as aulas foi entregue uma planificação das mesmas à professora orientadora e ao professor supervisor, aquando da sua presença. Nela constavam: o ano letivo, a turma, a professora orientadora, a estagiária e a sequência de aprendizagem, os planos de aula contendo relativamente a cada uma das aulas a sua duração, os objetivos a alcançar, as competências a adquirir, os conteúdos a lecionar, as estratégias a pôr em prática, os materiais a utilizar, o registo do sumário, a motivação inicial, o desenvolvimento da aula - no qual são enumeradas e descritas as atividades a realizar, todas elas presentes em anexo, e o tempo dedicado a cada uma delas.

Principiemos esta reflexão pelas quatro aulas primeiras aulas lecionadas nos dias 18, 21, 25 e 28 no primeiro período letivo, lecionadas à turma 10ºA,B,C e D todas elas de 90 minutos dedicadas à unidade didática 4 - Día a día.

Primeiramente começo por caracterizar a turma à que lectionei. Cabe referir, que superficialmente e do pouco observável, nomeadamente em quatro aulas, se tenha mostrado heterogénea na sua participação oral, isto é, a maioria dos alunos mostrou-se pouco participativa de forma voluntária oralmente no decorrer das aulas. Poder-se-á deduzir que tal circunstância esteja relacionada com o facto de que os alunos em questão ainda não tivessem estabelecido laços de amizade e tivessem somente um conhecimento muito ligeiro uns com os outros, e pelo motivo deste grupo estar constituído por quatro

turmas diferentes A,B, C e D e somente se reunir nas aulas de espanhol, ainda com a desvantagem de que para o efeito, as aulas lecionadas tenham ocorrido no primeiro período. Por conseguinte, considero que estes factores poderão ter sido inibidores de uma participação oral em aula mais ativa, já que, se verificou que apenas quatro alunas mais desinibidas se tenham destacado com as suas intervenções e interações orais. Ainda assim, devo destacar que quando solicitada a participação oral a qualquer elemento da turma se tenha verificado sempre uma contestação por parte do aluno e a grande maioria das vezes de forma acertada. Considero ainda que esta turma tenha mostrado e desenvolvido um bom desempenho no que respeita ao ritmo de trabalho, interesse, colaboração e atenção. Por último, destaco um comportamento bastante positivo por parte de todos os discentes.

Em segundo lugar, e no respeitante à execução das planificações e da unidade didática, foi selecionado e elaborado um conjunto de atividades e exercícios devidamente encadeados, a maioria de criação própria mas também uma grande parte com recurso ao manual dos alunos, pelo facto de considerar que o manual tem qualidade acima da média dos restantes, e por conseguinte ser benéfico incluí-lo nas aulas, não esquecendo de que é efetivamente uma ferramenta escolhida pelo professor, adotada pela escola e comprada pelos encarregados de educação e com efeito considero que seria quase desrespeitoso a sua não utilização total no decorrer das aulas.

Em terceiro lugar, e no que respeita as aulas lecionadas, foram assinalados aspetos positivos por parte dos alunos estagiários e pela professora orientadora e algumas falhas na oralidade que depois de assinaladas foram corrigidas durante as reflexões pós aulas, realizadas sempre depois de cada aula lecionada pelos professores estagiários e pela professora orientadora e que se encontram registadas em atas, onde se transcreve todos os comentários, reflexões, aspetos positivos e negativos das aulas.

De um modo geral, e tal como referi anteriormente, foram assinalados muitos aspetos positivos ao longo das aulas lecionadas, nomeadamente: planificações, fio condutor de cada aula, pertinência de conteúdos, domínio do grupo de trabalho, competência científica, execução adequada, os menos positivos: algumas falhas na oralidade e na escrita, não por desconhecimento mas por lapso, que depois de assinaladas foram corrigidas nas aulas seguintes.

Seguidamente e no que respeita os termos das aulas a lecionar pelos estagiários, confesso que a minha expectativa tenha ficado um pouco aquém devido a alguns fatores que passarei a mencionar. Começando pelos alunos que têm aulas com os estagiários, que deverão ser sempre o mais importante e nunca prejudicados, começo por destacar que não saberei dizer se o sistema vigente de três ou quatro aulas lecionadas pelos estagiários com cada turma será benéfico, tanto para os alunos como para o professor estagiário, na medida em que em quatro aulas quase não se apreendem os nomes dos alunos, como conhecer minimamente uma turma? Cada aluno? Se a teoria nos revela de que não existe um método exato e igualmente eficaz para todas as turmas, como podemos ter tempo de avaliar e saber

se o método de leção que seguimos vai de encontro, é o melhor ou supre as necessidades de determinada turma. A experiência diz-nos que ao trabalharmos com pessoas é necessário tempo, avaliação de um conjunto de condições, testar e se for o caso mudar.

No que respeita a supervisão das aulas, o que sinto e sentem muitos colegas estagiários nas várias escolas é alguma pressão e ansiedade com o comportamento da turma no dia em que decorrem as somente três supervisões, já que é possível que se possa revelar um parâmetro que se nos ultrapassa. Ainda que tenhamos a capacidade (alguns estagiários) de um suposto controlo da turma no breve contacto com ela, não é de menosprezar a condicionante de que são crianças e que, com efeito, podem ser ou não imprevisíveis acrescentando-se que apenas partilhamos algumas horas e com efeito, não saberei dizer se terão tido tempo para criar os laços necessários de respeito e empatia connosco, se for o caso. Creio que um professor estagiário parecerá sempre demasiado sério e rígido com a maioria das turmas uma vez que julgo que terá sempre receio que os alunos tomem demasiada confiança e possam estabelecer um tipo de comportamento que lhe perturbe o desenvolvimento normal das suas aulas supervisionadas.

Outro aspeto que poderá afetar o facto de que tenhamos tão poucas aulas a lecionar poderá ser o tempo inerente que requiere fazer uma planificação completa e nos termos solicitados. Assim sendo, julgo ser importante saber elaborá-las, mas mais importante seria planificar com realismo de forma a que efetivamente o pudéssemos fazer no dia-a-dia, já que, todos os professores que questioneei revelem preparar as suas aulas, no entanto, nunca planificar nos termos exercitados em estágio. Por conseguinte, acrescento que para o efeito, ter sido benéfico o mestrado ter abrangido essa componente teórica no primeiro ano letivo, assim como a nossa avaliação pelo desempenho na execução das planificações. Acrescento ainda, que creio que seria mais vantajoso um estágio mais prático e de encontro com a realidade. Poder planificar com o mesmo rigor, mas com uma elaboração mais prática através de guiões ou esquemas simples, sem que houvesse necessidade de descrever todo o desenvolvimento da aula nem um quadro separando os conteúdos uma vez que nesse dito esquema já estaria implícito tudo isso já anteriormente apreendido. Reflito sobre esta questão porque provavelmente será humanamente impossível que qualquer professor o faça na sua atividade profissional diária e nos presentes contornos requeridos em estágio para os seus 27 tempos letivos semanais. Como consequência das poucas horas de leção também não temos autonomia, o que me levou a refletir se a maioria dos estagiários sem experiência prévia no ensino saberá reagir perante um aluno com um comportamento desrespeitoso na aula, ou como interagir com um encarregado de educação, ou reagir se ocorresse um incêndio na escola por exemplo.

Para finalizar, termino esta reflexão com a certeza que muito destes condicionantes ultrapassam tanto a universidade como a escola que nos acolhe e se prende em grande parte com questões económicas estatais. No entanto, suponho que o Ministério da Educação

sempre avance e recue no que respeita a questões no ensino, estou certa que em melhores momentos regressarão as práticas de há uns anos atrás. Estágios com autonomia, responsabilidade, confiança e pelo menos com uma turma a cargo dos estagiários, durante todo o ano letivo.

Principiemos esta segunda reflexão referindo a data das cinco aulas por mim lecionadas no 2º período que decorreram nos dias 19, 21, 26, 28 de janeiro e 2 de fevereiro, respetivamente lecionadas à turma 7ªA, três de 90 minutos e duas de 45 minutos, dedicadas à unidade 6 - *Ven a divertirte*.

Primeiramente, começo por caracterizar a turma à que lecionei. Cabe referir, que este período lecionei a uma faixa etária bastante distinta da de 1º período, variedade proporcionada pelo estágio da Escola Campos Melo, que se revela ser bastante enriquecedora, já que possibilita uma maior experiência e um contacto mais vasto com os diferentes níveis de ensino, assim como com diferentes faixas etárias. Ainda que a mim, particularmente e devido à minha condição de experiência previa ligada aos vários níveis de ensino, não me tenha alvejado essa novidade, sê-lo-á certamente para qualquer estagiário que faça o seu percurso normal e revelar-se-á bastante enriquecedor o que considero louvável. Ainda assim, e ainda que não tenha sido novidade, este rico contacto com as distintas faixas etárias proporcionado pela Escola, considero que me foi enriquecedor noutros âmbitos, na medida em que foi proporcionado sob orientação e supervisão de profissionais do ensino e na medida em que me foi possibilitada a realização de uma planificação mais completa e rigorosa nunca praticada por mim em anos anteriores. Considero ainda, que cada ano de ensino é um ano distinto do outro, onde se vive uma troca de experiências desmedida, onde a aprendizagem é constante e é-o muito mais ao sabermos que somos avaliados, e que essa avaliação condicionará o resto de toda a nossa atividade profissional na área do ensino, o que retira de nós uma maior dedicação, estudo e superação de nós próprios ao longo de todo o estágio.

Relativamente à turma 7ªA caracteriza-se pelo Conselho de Turma como sendo um grupo de aproveitamento regular, por conseguinte, este dado veio a refletir-se ao longo das aulas lecionadas. Os alunos mostraram-se bastante receptivos, participativos e empenhados em todas as atividades das aulas, no entanto revelaram ter alguma falta de regras na sala de aula. Esta carência creio que poderá estar associada à faixa etária em que se encontram os alunos, relacionando-se em simultâneo com o seu percurso escolar, com o grupo pelo que se constitui a própria turma e ainda devido à destabilização da desta por meio de um elemento com idade superior à dos restantes alunos. Esta aluna apresenta algumas vezes indisciplina e falta de regras na sala de aula, curiosamente os seus pares relacionam-se com este elemento como modelo ou líder do grupo a seguir. Relativamente a este último dado, é um assunto que está em processo de acompanhamento, já que, a aluna em questão está a ser seguida pela psicóloga da escola, estando por isso acionadas todas as medidas de

acompanhamento necessárias à aluna e à turma. No entanto, devo referir, que as aulas em questão decorreram bastante bem e dentro da normalidade, tendo ficado satisfeita com o desempenho da turma e por ter conhecimento posterior pela orientadora do estágio, de ter conseguido ganhar a empatia de alguns alunos que habitualmente não se mostram muito participativos. Presumo que tenha sido pela novidade da troca de professor, de qualquer forma considero ser bom e proveitoso lecionar a uma turma participativa e que tem um bom ritmo de trabalho, o que me permitiu cumprir com tranquilidade todas as planificações relativas a cada aula.

Em segundo lugar e no que respeita a execução das planificações e da unidade didática, foi selecionado e elaborado um conjunto de atividades e exercícios devidamente encadeados, à semelhança do primeiro período, alguns de criação pessoal e outros retirados do manual adotado, respeitando sempre uma sequência lógica e um fio condutor até ao último exercício de cada aula e da unidade didática. Importa acrescentar, que ainda que tenha lecionado ao nível 1 em ambos os períodos, em nada se pôde comparar a realização das planificações ao ano em questão, não só por serem unidades didáticas distintas, não totalmente, mas também na seleção de exercícios, das atividades a realizar e na execução dos procedimentos de ensino em aula. Para o 7ºA tive o cuidado de respeitar a sua faixa etária realizando exercícios e atividades mais simples e devidamente adequados à sua capacidade de compreensão e realização, que, em nada se relacionam com as planificações de 10º ano realizadas no 1º período. Acrescento somente no que respeita ainda a este assunto, que me senti mais confortável lecionando nas aulas de 90 minutos que nas de 45 minutos. Considero que nestas aulas é muito curto o tempo disponível e apenas resultam proveitosas muito poucas atividades. Já que efetivamente e na prática nunca serão 45 minutos de leção. Contando com a entrada dos alunos, retirar material, escrever o sumário, correção eventual de trabalhos de casa, não restaria muito mais a acrescentar. Relativamente à execução das planificações, devo referir que é notória a diminuição da quantidade de exercícios e atividades que os alunos de 7º ano conseguem levar a cabo, que um nível 1 mas de 10º ano consegue.

Em terceiro lugar, e no que respeita à avaliação das aulas lecionadas, superei completamente alguns lapsos que tive nas primeiras aulas do primeiro período na oralidade como “*Podéis pasar*” em vez de dizer “*Podéis copiar*”, “*Tareas de casa*” em vez de “*Deberes*” ou “*Tareas para casa*”. São erros de *interlengua* cometidos no primeiro período que apresentei que consegui corrigir de forma eficaz e não repetidos no presente período letivo. A avaliação das planificações e da execução em sala de aula foi bastante positiva e encontro-me satisfeita com o *feedback* obtido.

Por último, resta-me concluir que a relação entre colegas e orientadora uma vez mais foi bastante positiva e colaborante. Destaco ainda muito frutuosas as reuniões realizadas após todas as aulas onde resultam a apresentação de críticas construtivas que são sempre recebidas com muita naturalidade e bem aceites por todos os elementos em aprendizagem,

levando cada um de nós à sua autocorreção e ao experimento de diferentes execuções em aula que provavelmente resultaram em uma abordagem pedagógica mais eficaz.

Principiemos esta terceira e última reflexão referindo a data da aula por mim lecionada no 3º período que decorreu no dia 20 de abril, lecionada à turma 8ªA, com a duração de 90 minutos, dedicada à unidade 8 - *¡Qué rico!*

Em primeiro lugar, cabe referir que a turma 8ªA se caracterizou pelo Conselho de Turma no 1º período como sendo uma turma de comportamento irregular e aproveitamento regular. Ainda assim, a turma veio a apresentar uma gradual melhoria neste dois âmbitos ao longo do ano, o que se revelou um fator proveitoso para mim, já que lecionei esta aula aquando das suas melhorias, tendo-se proporcionado um bom ambiente na sala de aula, uma constante comunicação eficaz entre docente e discentes e um bom ritmo de trabalho.

Relativamente à planificação da aula, foram selecionados um conjunto de exercícios e atividades devidamente encadeados, alguns de eles aludindo a contextos reais e devidamente construídos e selecionados a fim de cativar os alunos e prender as suas atenções para o estudo da unidade didática. O desenvolvimento da aula seguiu-se com um ritmo bastante ativo, já que havia selecionado bastantes exercícios e atividades aos que os alunos corresponderam e acabaram por realizar.

No respeitante ao comentário da aula, foram sinalizados dois erros de oralidade: o uso inequívoco de *lo* em vez de *el* e o uso da expressão *que su abuela* em vez de *cuya su abuela*. Relativamente a erros na planificação foram ainda sinalizados o uso inequívoco de *aun* em vez de *todavía* e o uso de *todavía* em vez de *además*. No que respeita os aspetos positivos, foram assinalados: um bom fio condutor da aula, uma boa seleção de materiais, uma boa capacidade de coordenação da aula, uma boa expressão oral, um bom comportamento e cooperação da turma e uma grande diversidade de conteúdos abordados.

Em segundo lugar, e antes de iniciar a minha autoavaliação de todo o percurso realizado ao longo de este ano letivo até ao final do estágio pedagógico, importa acrescentar ainda algumas conclusões não constantes nas anteriores reflexões. Chegada aqui, creio que o processo formativo do professor nunca poderá estagnar nem muito menos encerrar. Fica a sensação de muito que se aprendeu não só com os orientadores mas com toda a comunidade envolvente no estágio. Mas certamente fica também a sensação de que é apenas o começo, ou o continuar do processo de formação. Diria que a postura de um professor deveria ser a de um constante estagiário, com uma mala enorme que parece quase vazia que se vai enchendo e onde caberá sempre o que virá depois. É com alguma nostalgia que me vejo a tecer as últimas linhas de reflexão, no entanto considero importante que assim seja e se encerre de modo formal mais uma etapa formativa. Contudo, fico com a certeza de que o estágio abre o caminho correto e nos posiciona numa direção de interrogação, busca constante, receptividade, vontade de fazer sempre melhor, renovação e crescimento profissional.

Considerando que ao longo deste ano persegui incessantemente estes objetivos julgo de forma justa e consciente que a minha nota deveria refleti-lo traduzindo-se em Muito Bom, em específico na competência científica que demonstrei, na competência pedagógica, na execução, na avaliação e no espírito pessoal.

2. Envolvimento na Escola

2.1. Contextualização e caracterização da escola

Conforme foi referido anteriormente, o Estágio Pedagógico a que se refere o presente relatório foi realizado na Escola Secundária Campos Melo, localizada na cidade da Covilhã.

Por Decreto de 03 de Janeiro de 1884, subscrito pelos Ministros das Obras Públicas e da Instrução Pública, respectivamente António Augusto de Aguiar e Ribeiro, é criada na Covilhã uma Escola Industrial, com Hintze com o fim de "*ministrar o ensino*



Figura 8 - Escola Secundária Campos Melo.

apropriado às indústrias predominantes n'aquella localidade, devendo este ensino ter uma forma eminentemente prática" (cit. in Decreto).

Por ação do filantropo José Maria da Silva Campos Melo (1840-90) que cede uma casa situada na Rua dos Tanoeiros (atual Fernão Penteado) para a instalação provisória da Escola, compra a expensas suas o mobiliário e custeia a preparação, em Lisboa, de um seu funcionário, José da Fonseca Teixeira, que virá a ser o 1º Diretor da Escola, puderam as aulas começar a funcionar em 16 de Dezembro desse ano com a disciplina de Desenho Industrial. O plano de estudos (curso bienal) compunha-se ainda de duas outras disciplinas: Aritmética, geometria e Contabilidade (iniciada em 08 de Janeiro de 1885) e Química Industrial (iniciada no dia anterior), ambas leccionadas pelo Diretor enquanto Manuel Morais júnior, filho do célebre Morais do Convento, leccionava Desenho.

Matricularam-se nesse ano lectivo 65 alunos (quatro dos quais de sexo feminino) tendo frequentado as aulas como extraordinários mais 15 alunos. A este quadro de estudos bastante rudimentar, é acrescido, por portaria de 12 de Dezembro de 1886, de Emídio Navarro, a disciplina de Língua Francesa, numa altura em que a escola já se encontrava a funcionar em novas instalações, cedidas pela Câmara Municipal, há mais de um ano e que distavam 60 metros das primitivas. Quatro anos volvidos (1889), o quadro da escola Industrial Campos Melo já comportava vários professores, com destaque para o alemão Wustner, que leccionava a disciplina de Desenho Industrial Mecânico, e o Suiço Martin Kuratlé, que dirigia o Curso de Tecelagem.

Onze alunos desta escola obtiveram vários prémios na Exposição Industrial de Lisboa no ano transacto. Em 1891, João Franco organiza o Ensino Industrial e Comercial e completa o quadro do Ensino Técnico com diversas Oficinas que, no entanto, não entram em laboração plena e em 1896, são criados os Laires Femininos.

A Escola vive até 1897 o seu primeiro período áureo, com um número de alunos sempre crescente até quase atingir as duas centenas. No entanto, um Decreto datado de 14

de Dezembro de 1897, assinado por António José da Cunha, ao dar uma nova organização no ensino industrial, criando um mais genérico, teórico e subvalorizando a componente prática, vem afastar muitos alunos da Escola, que conhecerá um longo período de estagnação e frequência inferior a cem alunos até praticamente ao início dos anos 20 do século XX.

Em 1912, a Escola é transferida para o núcleo central das atuais instalações, edifício em construção aquando da implantação da República, gizado para Colégio da Companhia de Jesus, entretanto expulsa do país. A sua direção passa, em 1914, para José Maria Campos Melo (1914-16), filho do patrono da Escola e sucessivamente por Joaquim Porfírio (1916-22) e José Farias Bichinho (1922-30). Em 1918 sai a Reforma do Ensino Industrial do Dr. Azevedo Neves que reduz a Escola Industrial a uma simples Escola de Artes e Ofícios ou Escola de Tecelagem, de carácter elementar. Os efeitos desta reforma traduziram-se, de forma insofismável, na falta de alunos matriculados: apenas 46 em 1920.

Mas a Covilhã cidade reage, quebra a apatia e vai em peso a Lisboa protestar contra aquilo que considera um tratamento vexatório para a sua Escola e consegue, pelo Decreto nº 7913 de 13 de Dezembro de 1921, do Dr. Vasco Borges, novamente a instauração da Escola Industrial com um plano de Cursos de graus Elementar (Curso Geral - 4 anos) e Complementar.

A frequência aumenta de imediato para número superior a duzentos alunos. Pelo Decreto nº 18420 de 24 de Junho de 1930, fixam-se para a Escola Industrial três cursos Profissionais; Tecelão-Debuxador, Tintureiro e Cerzideira. O Engº Melo e Castro assume, neste mesmo ano o cargo de Diretor, que manterá durante 36 anos.

Em 1934, pelo Decreto nº 24611, é criado o Curso de Tecelão Mecânico, com duração de 5 anos. Doações de vulto, por parte de particulares, (novos teares), serão como que o corolário das comemorações dos cinquenta anos da Escola. Apesar de muitas vicissitudes e erros (que podem, primordialmente, ser imputados aos sucessivos Ministérios da Instrução Pública), a imprensa local, aquando da evocação da efeméride, é unânime no reconhecimento da importância da Escola Industrial para a cidade, traduzida pela pergunta: *"o que seria da Covilhã sem a Escola Industrial?"*.

A fabricação de tecidos na própria Escola tem início em 1938, numa época em que o número de alunos já era superior aos 300. O ano de 1948 assinalou uma nova era no Ensino Técnico em Portugal, sobretudo decorrente da publicação do Decreto nº 37029 de 25 de Agosto que estabelecia o Estatuto Industrial e Comercial, transformando a Escola Industrial em Escola Industrial e Comercial. Esta passa a ministrar os seguintes cursos:

- 1º grau - Ciclo Preparatório (2 anos).
- 2º grau - Cursos Complementares de Aprendizagem (de Electricista, Fiandeiro, Tecelão Mecânico, Tintureiro Acabador), de 4 anos.

- Curso de Formação Profissional (de: Serralheiro, Técnico de Tecelagem, Formação Feminina e Geral do Comércio), de 4 anos.

- Cursos de Mestrança (encarregados de Obras, Cerzideiras) de 2 anos.

- Regime Noturnos: Geral do Comércio, Electromecânica, Têxtil, Tintureiro Acabador e Debuxador (5 anos).

Este Decreto assinala um passo em frente na história do Ensino Técnico pois vai procurar colmatar as falhas existentes na formação científico-cultural. Os anos cinquenta iniciaram-se sob bons auspícios para a Escola que é alvo de grandes obras de intervenção/adaptação, que culminaram, em 2 de Outubro de 1955, com a inauguração de um novo edifício, contíguo ao primeiro. O plano de cursos estabelecidos nos finais dos anos 40 registou, ao longo da década de 50 e início da seguinte, apenas mudanças pontuais. A escolaridade obrigatória e gratuita de 4 anos passa, em 1964 para 6.

Nasceu a Telescola e o Ciclo Preparatório e, na sequência desta reforma, o Decreto-Lei nº 47587 de 10 de Outubro de 1967, assinado pelo Ministro Veiga Simão, institui os Cursos Gerais e os Cursos Complementares do Secundário Técnico, iniciando-se a nova experiência pedagógica em 1970. São reduzidos a 9 os cursos gerais existentes e asseguravam o prosseguimento de estudos em igualdade com os alunos do ensino liceal. Coube ao Diretor da Escola Industrial e Comercial Dr. Duarte Simões (1966-67) a reivindicação da criação de Secções Preparatórias para os Institutos Comerciais e Industriais, o que virá consumir-se na vigência do último Diretor da Escola, Dr. Augusto Guimarães.

É em 1969 que a Escola passa a denominar-se Escola Técnica Campos Melo, sendo convertida em sua secção agrícola a Escola Prática de Agricultura da Quinta da Lageosa, o que dilata o seu âmbito de ação, no mesmo ano, aliás em que também é dotada das almejadas Secções Preparatórias (plano de estudos de 2 anos com 17 disciplinas, compreendendo especializações nas áreas de Contabilidade e Administração, Têxtil e eletricidade, facultando o ingresso nos Institutos Industriais e/ou nas universidades.

A revolução do 25 de Abril e a explosão escolar vieram alterar radicalmente o ensino criando o curso Geral Unificado e abolindo as designações "*Escola Técnica/Liceus*".

Não obstante, aquando da celebração de Centésimo Aniversário da Escola, e para além do curso Unificado, eram ainda ministrados os Cursos Complementares de Contabilidade e Administração, Secretariado e relações Públicas, Têxtil, artes Visuais, Electrotecnia e Mecanotecnia, o Curso Profissional de Eletricidade (alguns dos quais em regime diurno e noturno) e o Curso Técnico- Profissional Têxtil. Frequentavam-na 1400 alunos.

O encerramento das celebrações do 1º centenário ficará também assinalado pela atribuição da Ordem de Instrução Pública à E. S. C. M. (Escola Secundária Campos Melo, 2014).

2.2. Caracterização das turmas

No âmbito do Estágio Pedagógico a que se refere este relatório, foi-nos proporcionado trabalhar com seis turmas do Ensino Regular. Destas seis, três eram de Português, nomeadamente o 8ºA, 10ºA e 12ºC e três eram de Espanhol, sendo elas o 7ºA, 8ºA e 10ºA,B e C, encontrando-se esta última agrupada.

Principiemos esta caracterização das turmas de Português. Relativamente ao 8ºA, este era um grupo de dimensão normal, constituído por 21 alunos, 11 rapazes e 9 raparigas. Esta turma caracterizou-se, inicialmente, pelo Conselho de Turma, como uma turma de comportamento irregular que veio progressivamente a apresentar melhorias até ao final do ano letivo, passando a um comportamento regular e a um aproveitamento regular. Estes alunos, ainda que fossem um pouco conversadores, não se verificaram quaisquer problemas de indisciplina. Esta turma estava também caracterizada como sendo uma turma com algumas dificuldades económicas, estando a maioria dos encarregados de educação em situação de desemprego, a esta dificuldade acresceu ainda alguma falta de hábitos de higiene por parte de alguns alunos, o que desencadeou um problema de “praga de piolhos” na turma ao longo do ano letivo. A esta turma foram lecionadas aulas de Português e de Espanhol, já que era uma turma partilhada entre as respetivas orientadoras. Por sua vez, a turma do 10º A do curso de Ciências e Tecnologias, era constituída por um número considerável de discentes, contando com 25 alunos, 13 raparigas e 12 rapazes. Esta turma, com a qual iniciei a minha primeira aula no âmbito do estágio pedagógico, caracteriza-se por um aproveitamento e comportamento bons, tendo por isso revelado grandes potencialidades. Além de empenho e hábitos de estudo, a maioria dos alunos deste grupo revelou sempre bastante interesse nas atividades das aulas, participando pertinentemente nas mesmas e de forma bastante entusiasmada. Por último, no que concerne à turma do 12ºC, do curso de Línguas e Humanidades, constituiu-se por 24 alunos, 16 raparigas e 8 rapazes. Esta foi uma turma onde houve um ritmo de trabalho bastante elevado e onde existiu um grande ambiente de cooperação e interatividade entre alunos e discente. A maioria dos alunos revelou hábitos e métodos de trabalho e mostrou-se sempre bastante dinâmica interessada e participativa em todas as atividades. No entanto, esta turma, a nível de resultados nos testes, não foi uma turma que correspondesse às grandes expectativas, tendo-se ficado, a maioria dos alunos, por resultados somente satisfatórios.

No que se refere às turmas de Espanhol, começando pelo 7ºA, era composta por 26 alunos, 15 do sexo feminino e 11 do sexo masculino. Ainda que fossem um tanto irrequietos, este era um grupo que colaborava sempre e com grande entusiasmo nas atividades das aulas. Foi ainda detetada e indicada, pelo Conselho de Turma, uma aluna com comportamentos irregulares, sendo esta encaminhada para a psicóloga da Escola, e apresentando consideráveis melhorias aquando do final do ano letivo. Finalizando, quanto ao 10º A,B e C, era uma turma constituída por vários alunos de diferentes turmas aquando

da leção de Espanhol. Esta turma, como seria espectável, mostrou-se ser uma turma bastante heterogénea, composta, por um lado, por alunos bastante empenhados, com frequentes hábitos de estudo e de trabalho e, por outro lado, com alunos mais preguiçosos, que nem sempre realizavam os trabalhos de casa que eram solicitados. No entanto, e a nível de comportamento, a turma mostrou ser bastante homogénea, existindo sempre um ambiente de muita disciplina e concentração em todas as atividades propostas. Por ser constituída por diferentes alunos de várias turmas, notou-se ainda a falta de à vontade que muitos alunos tinham na hora de participar oralmente. Essa lacuna também foi fortemente trabalhada e colmatada até ao final do ano letivo. Era ainda uma turma com a qual se trabalhava muito bem, não só pelo reduzido número de alunos, como também pelo comportamento destes. Este facto revertia-se no aproveitamento destes discentes, que se revelava, no geral, bastante satisfatório.

Em jeito de conclusão, resta mencionar que a experiência de lecionar Português e Espanhol às turmas acima referidas tenha sido bastante gratificante e enriquecedora, uma vez que, na generalidade, estes alunos, demonstraram ser sempre meigos, educados e respeitadores, reagindo positivamente às aulas dos professores estagiários, revelando-se sempre bastante colaborativos.

3. Atividades extracurriculares

Ao longo deste ano letivo, no âmbito quer do Português, quer do Espanhol, foram diversas as atividades que o Núcleo de Estágio de Espanhol desenvolveu e participou no âmbito do estágio na Escola Secundária Campos Melo. Como tal, apresenta-se, de seguida, uma breve descrição das mesmas.

Conferência sobre as novas Metas Curriculares

Ao dia 11 de outubro de 2014, pelas 10 horas, no anfiteatro 2.12 do Polo I da Universidade da Beira Interior, o Departamento de Letras organizou, uma conferência proferida pela Presidente da Associação de Professores de Português sobre as novas Metas Curriculares do Português. O evento destinou-se a todos os estudantes e professores de português de todos os ciclos de ensino e contou com a organização do Presidente e Docente no Departamento de Letras Doutor Paulo Osório e à sua assistência por parte de alguns dos seus alunos.

A conferência teve como objetivo divulgar as mais recentes alterações das metas curriculares do português, objetivo bem alcançado por parte da Senhora Professora Edviges Ferreira que de um modo objetivo, claro e imparcial transferiu a mensagem emanada pelo Ministério da Educação.

Relativamente às novas Metas Curriculares que foram mencionadas que exporei de seguida, devo referir, que de um modo geral, não houve alterações significativas ao já definido em anos anteriores, à exceção de apenas um aspecto significativo que



Figura 9. Professor Doutor Paulo Osório.

posteriormente, passarei a mencionar. Por conseguinte, considero curioso constatar que após tantas reestruturações e inúmeras alterações nas Metas Curriculares, se tenha retornado ao programa de há 15 anos atrás. Com o qual me identifiquei de imediato, já que nele constam todos os conteúdos programáticos e todas as obras a lecionar de carácter obrigatório da altura em que frequentei o ensino secundário. Tal como referi anteriormente, é certo que nelas instam algumas alterações, nomeadamente nas cargas horárias destinadas a cada competência, a carga horária para a disciplina, mas em nada diretamente relacionadas com os conteúdos programáticos. Comparativamente existe uma grande progressão e uma maior atenção destinada à oralidade, assim como à leitura e aos contratos de leitura celebrados com os alunos em cada ano letivo, no entanto, o Ministério

da Educação decidiu por bem regressar aos conteúdos de há duas décadas atrás. Acrescenta-se ainda uma alteração no Plano Nacional de Leitura, onde se destacou um aspeto menos positivo, pelo facto de não constar nenhum autor Palop na lista de obras de estudo obrigatório, tanto no 3º ciclo como no ensino secundário. Passo de seguida a anexar as novas Metas Curriculares concluindo que este tipo de iniciativa, conferências explicativas é de louvar representando sempre uma mais-valia para toda a comunidade pedagógica.

Palestra “A Tradução”

Ao dia 26 de setembro de 2014, o Núcleo de Estágio de Português /Espanhol em conjunto com a Professora Nilza Duarte, elaboraram e realizaram uma palestra para a comunidade escolar da Escola Secundária Campos Melo, no âmbito do dia Europeu das Línguas. A atividade contou com a presença das turmas do Ensino Secundário e com a presença da comunidade docente da escola.

Para que a atividade fosse levada a cabo, houve desde o início do ano letivo, uma fase para a sua preparação, trabalhando-se não só individualmente como também com sucessivas reuniões em trabalho de grupo para ser construída não só a palestra mas também Figura 10. Cartaz da conferência A Tradução. um *Power point* de apoio onde foram ilustradas muitas ideias do nosso discurso.



Figura 11. Excerto do *Power point* A Tradução.

Amigo Invisível

A comunidade escolar da Escola Campos Melo organizou uma atividade extracurricular no âmbito da época Natalícia, denominada de *Amigo Invisível*. Esta atividade consistiu na troca de presentes e pistas com um elemento da comunidade, escolhido de forma aleatória e por sorteio. A pessoa presenteada, ou que recebia as pistas, teve como objetivo tentar adivinhar de quem se tratava.

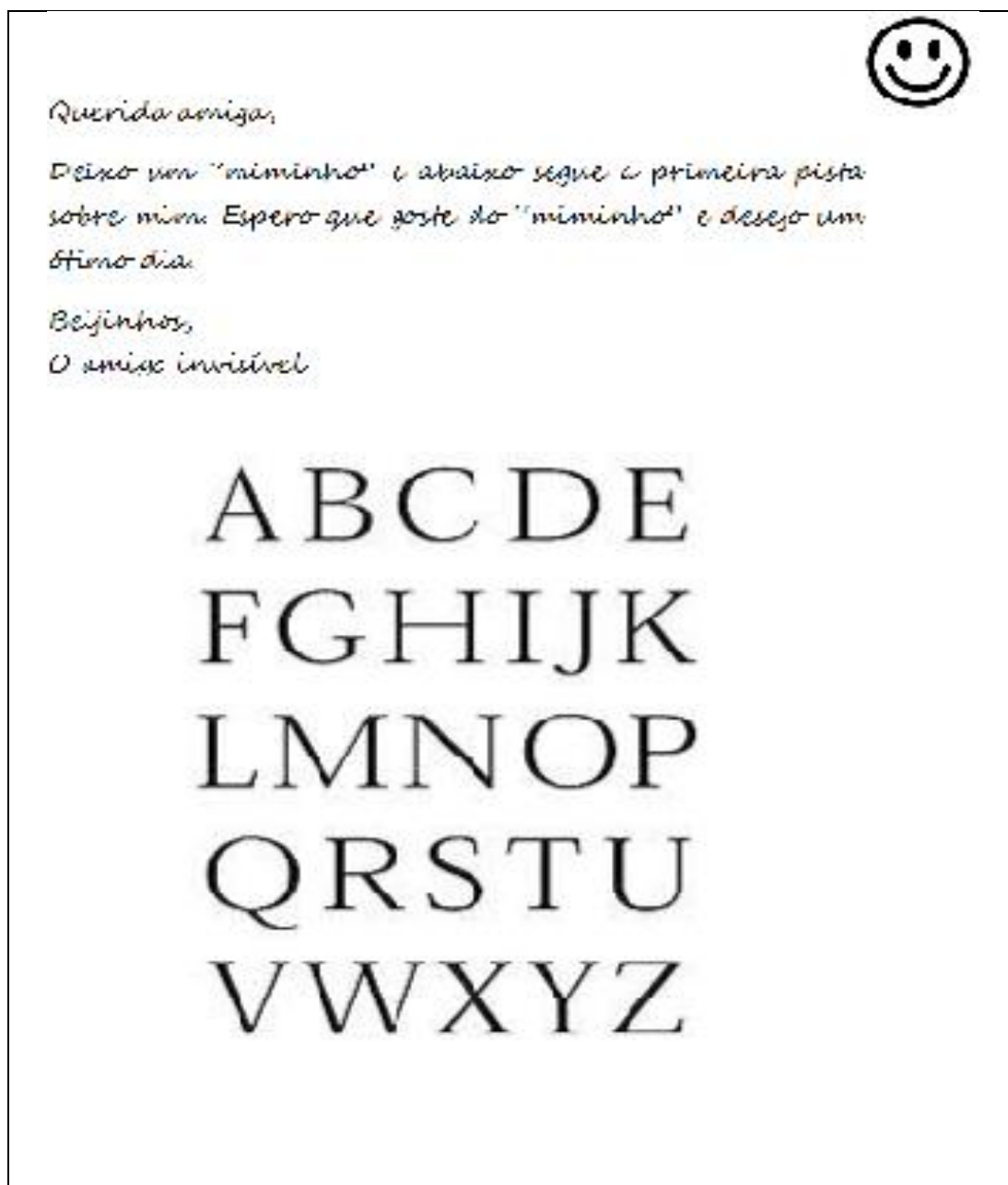


Figura 12. Pista ao amigo invisível.

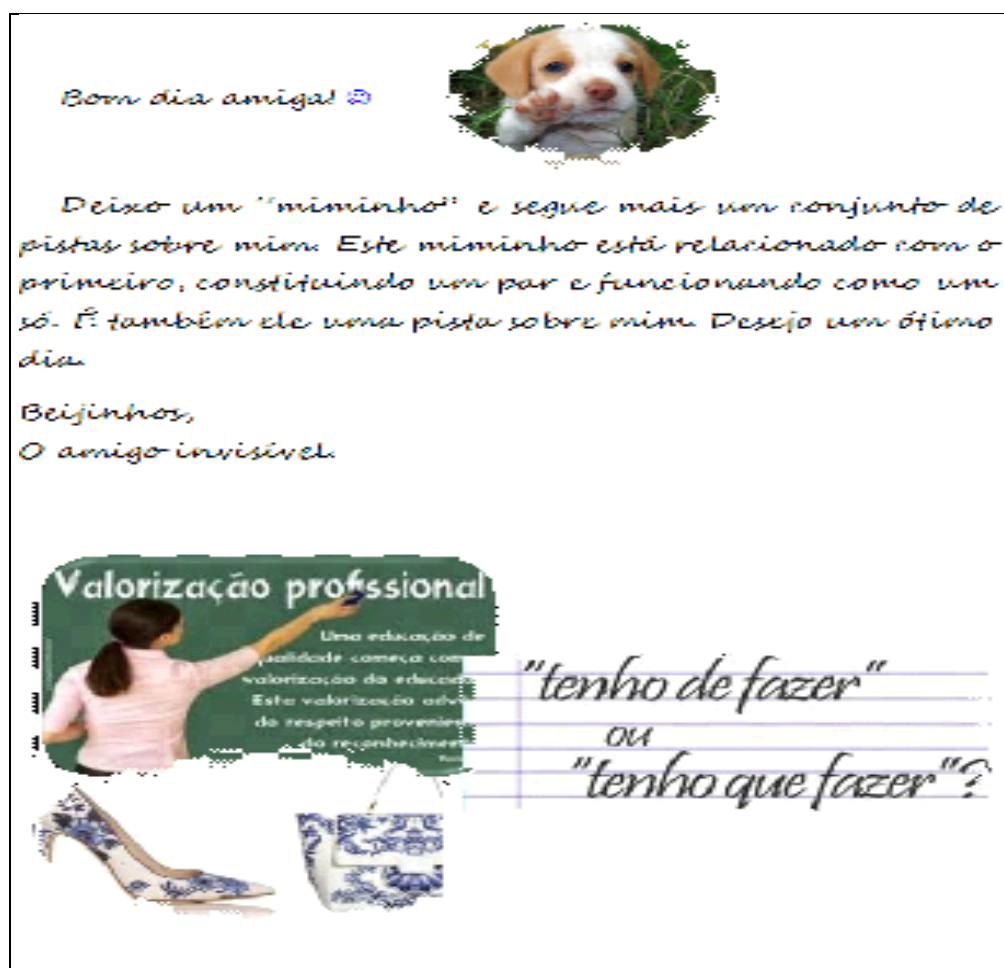


Figura 13. Pista ao amigo invisível.

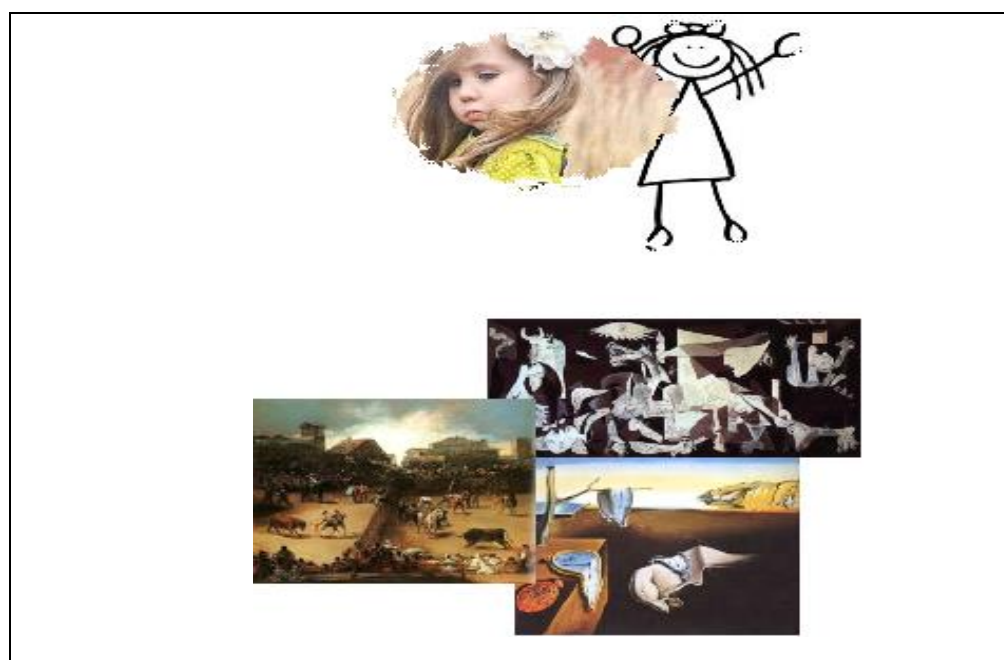


Figura 14. Pista ao amigo invisível.

Atividade de Máscaras

Ao dia sete de fevereiro de 2015 o núcleo de estágio de português e espanhol participou numa aula prática de Educação Visual do 7ºA, colaborando de forma ativa no auxílio da execução das máscaras com os alunos da turma. Importa referir que a atividade decorreu com êxito com o auxílio do núcleo, proporcionando-se uma maior proximidade e empatia com a turma e uma troca de experiencias enriquecedora.



Figura 15. Atividade de máscaras



Figura 16. Atividade de máscaras



Figura 18. Atividade de Máscaras.



Figura 17. Atividade de máscaras

Visita de estudo a Ciudad Rodrigo

No dia 19 de março de 2015, foi realizada uma visita de estudo na qual participaram os sétimos anos, no âmbito das disciplinas de Espanhol, História e Geografia. Durante a visita de estudo, pudemos conhecer a Catedral da cidade, fazendo um percurso pelas rotas da cidade, passamos pelo *Parador Nacional* da cidade, visitámos a *Capilla de Cerralbo*, o *Museo del Orinal* e ainda o Centro de Interpretação da cidade. Um dia longo mas muito prazeroso.



Figura 19. Ciudad Rodrigo



Figura 20. Ciudad Rodrigo



Figura 21. Ciudad Rodrigo.



Figura 22. Ciudad Rodrigo.

Dia Mundial da poesia

No dia 12 de março de 2015, o Núcleo de Estágio de Português/Espanhol realizou uma atividade de poesia para a comunidade escolar discente. A atividade consistiu num concurso de poemas com o tema livre. Qualquer aluno da escola teve a possibilidade de participar.

Após a recolha dos poemas, o Núcleo reuniu com os professores orientadores, que seguindo alguns critérios procedeu à escolha de um vencedor, que posteriormente foi premiado.



Figura 23. Cartaz do concurso de poesia.

Atividade de dança no ginásio (ensaios para o Sarau Cultural da Escola)

No dia 15 de abril, o Núcleo de estágio de Português/Espanhol, participou num dos ensaios de dança para o Sarau Cultural da Escola. A atividade envolvia alunos de 3º ciclo que com a orientação da Professora Sandra Espírito Santa e uma docente especializada em dança coreografaram uma música para ser representada no dia 15 de maio no Sarau cultural da Escola. Aos professores orientadores, foi-lhe possibilitada a sua participação em um desses ensaios, ajudando na sonoplastia e na coordenação do grupo.



Figura 24. Atividade de dança.



Figura 25. Atividade de dança.



Figura 26. Atividade de dança.



Figura 27. Atividade de dança.

Palestra sobre a Leitura com o Professor Doutor Gabriel Magalhães

No dia 23 de abril de 2015, pelas 14 horas e 30 minutos o Professor Doutor Gabriel Magalhães presenteou a Escola Secundária Campos Melo, com mais uma palestra sua. A palestra, inicialmente, tinha como objetivo tecer alguns comentários acerca do seu último livro lançado. No entanto, e uma vez mais, o Professor surpreendeu toda a comunidade envolvida no evento, não só com o tipo de discurso que teve o cuidado de adoptar, tendo em conta o público-alvo, maioritariamente alunos de Ensino Secundário, como também pela abordagem que fez sobre a importância dos livros e da leitura. Indicando vários exemplos e experiências vivenciadas, escolhidas cuidadosamente para captar a atenção dos alunos, Magalhães tocou de forma muito especial os discentes, despertando-os para a importância que o simples ato de ler tem nas nossas vidas. Durante a palestra, Magalhães abordou ainda questões do seu livro *Como sobreviver a Portugal*, suscitadas pelo público, gerando-se um breve debate e uma troca de ideias bastante interessante. O Professor Gabriel Magalhães é professor de Literatura na Universidade da Beira Interior e escreve contos e romances tendo a certeza da luz de Deus. Foi com muito gosto e orgulho que pudemos assistir a este evento, deixando-nos envolver nesse momento tão enriquecedor e prazeroso.



Figura 28. Professor Doutor Gabriel Magalhães.

Cozinha Divertida

Ao longo do ano letivo decorreu na Escola Secundária Campos Melo, às terças-feira, pelas 17 horas e 30 minutos da tarde, no âmbito da Oferta Complementar do Ensino Básico, a oficina da “Cozinha divertida”. Uma vez que esta atividade foi dinamizada, entre outros, pela professora coordenadora de Espanhol, os professores estagiários tiveram oportunidade de participar sempre que lhes foi possível. Esta oficina destinava-se a levar os alunos a cozinhar em grupo - uma vez que se encontravam divididos em dois grandes grupos, cada grupo, orientado por uma professora - e conforme o nome indica, de forma lúdica. Por norma o trabalho era repartido, o que significa, quer os professores davam o seu contributo. Na generalidade, cozinhavam-se entradas ou doces que, concluída a sua elaboração, ou eram repartidos pelos alunos, ou, no caso de haver eventos no dia, destinavam-se a ser servidos nestes.



Figura 29. Cozinha divertida.



Figura 30. Cozinha divertida.



Figura 31. Cozinha divertida.



Figura 32. Cozinha divertida.

Considerações Finais

No final do Estágio Pedagógico realizado ao longo do presente ano letivo (2014-2015) na Escola Secundária Campos Melo, cabe tecer as últimas considerações acerca deste processo formativo. É de destacar que, embora o estágio tenha implicado um grande envolvimento e entrega, todo este percurso se revelou gratificante pelos resultados obtidos, uma vez que se conseguiu o dinamismo, o entusiasmo e colaboração dos alunos, assim como a aquisição de conteúdos por parte dos mesmos.

No que diz respeito à componente teórica, este relatório tratou de questões muito relevantes no âmbito da escrita criativa em contexto de ensino. Foi possível não só fazer uma abordagem de teorizadores que trouxeram importantes contributos nesta matéria, mas também no plano prático refletir sobre os métodos e abordagens mais eficazes na implementação da escrita criativa nas aulas de Português e de Espanhol. Ainda que se tenha detetado uma lacuna na formação de professores e nos programas de português na promoção da escrita criativa, verificou-se urgente uma mudança de mentalidades, no sentido da efetiva aplicação da escrita criativa em contexto de sala de aula, com a finalidade de que o aluno supere as grandes dificuldades que tem vindo a demonstrar ao longo dos últimos anos na componente escrita, e ainda de que seja um comunicador intercultural mais eficaz. Estas dificuldades são atestadas não só pela experiência do docente em contexto diário com o aluno, mas também através de uma análise aos relatórios dos exames nacionais. Foi ainda possível, verificar que os programas de espanhol contemplam de um modo mais explícito e direto a adoção da escrita criativa em sala de aula, facultando inclusivamente ao professor algumas técnicas passíveis de serem desenvolvidas em contexto letivo. Apesar dos programas de português consagrarem uma maior atenção traduzida em tempos letivos à componente escrita comparativamente a programas de anos anteriores, as diretrizes para a exploração desta componente apresentam-se muito direcionadas ao normativo e apenas a determinadas tipologias textuais, existindo por isso, unicamente, a alusão ao conceito de escrita criativa duas vezes, traduzindo-se numa presença bastante ténue e discreta e fazendo muitas vezes com que o professor devido a todos os condicionalismos, não se sinta em pleno para a promoção desta prática. Foi possível ainda, ao longo deste capítulo, conceder um lugar de destaque aos métodos antitéticos, com os que se trabalhou, devidamente exemplificados e contextualizados, refletindo-se nos resultados obtidos pelos alunos e com a inclusão das referidas técnicas nas aulas lecionadas, sendo possível concluir que estes métodos específicos são passíveis de serem utilizados em Português língua materna e em Espanhol língua não materna.

Além das questões inerentes à escrita criativa, este relatório de estágio tratou ainda, no segundo capítulo, de refletir nas aulas lecionadas ao longo do estágio, incluindo reflexões, atividades extracurriculares e caracterização da escola e das turmas.

No que diz respeito a esta componente letiva, considero ter sido um privilégio poder ter estagiado numa escola como a Escola Secundária Campos Melo, uma vez que os alunos das turmas do ensino regular onde se lecionou proporcionaram um ótimo ambiente de trabalho sem quaisquer incidentes de indisciplina ou falta de colaboração, proporcionando-se, ao longo de todo o ano letivo, quer nas turmas de Português, quer nas de Espanhol, um ambiente tranquilo e propício à aprendizagem e ao estímulo da criatividade. Quanto às planificações que foram sendo realizadas ao longo do ano letivo, estas tiveram sempre em conta alguns aspetos: realização de atividades devidamente encadeadas e com uma ordem lógica, criativas e interativas de modo a cativar os alunos; realização das planificações tendo em conta não só os conteúdos programáticos, mas a turma a que se destinavam; e atividades de descoberta onde fosse possível manter um ritmo de trabalho ativo, constante e dinâmico em todas as aulas. A operacionalização dos conteúdos teve sempre em conta a clara definição dos objetivos e a explicação minuciosa de todos os conteúdos, com constantes esclarecimentos de dúvidas para que os alunos pudessem acompanhar as aulas sem se dispersar. Deste modo, ao longo do estágio primou-se pela assertividade e pelo rigor científico em todas as aulas, que foram evoluindo de modo positivo até à última, quer ao nível de desempenho, quer ao nível dos materiais ou cumprimento do plano. No que respeita a relação com os alunos, é de destacar o ambiente de disciplina e respeito em todas as aulas, mas também uma grande interação e uma colaboração constante por parte dos discentes, o que permitiu estabelecer um ambiente positivo com um ritmo constante e elevado de trabalho.

Quanto às atividades extracurriculares em que participou o Núcleo de Estágio de Português-Espanhol, estas foram sempre organizadas com grande empenho de forma a proporcionar à comunidade escolar momentos de aprendizagem, diversão e convívio. Para estes momentos, contou-se ainda com o envolvimento de elementos da escola, tornando estas atividades ainda mais enriquecedoras.

Resta concluir que o estágio pedagógico abre caminhos e posiciona numa direção de existência, receptividade, vontade de fazer sempre melhor, renovação, aprendizagem constante e crescimento profissional.

Bibliografia sobre escrita criativa

Aleixo, C. (2005). *A vez e a voz da escrita*, Lisboa, Direcção-Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Alencar, E. (1992). *Como desenvolver o potencial criador - um guia para a liberação da criatividade em sala de aula*, 2ª ed., Petrópolis, Editora Vozes.

Amor, E. (1999). *Didáctica do português*, 5ª ed., Lisboa, Texto Editora.

Azevedo, F. (2000). *Ensinar e aprender a escrever - através e para além do erro*, Porto, Porto Editora.

Azevedo, M. (2007). *Criatividade e percurso escolar: um estudo com jovens do ensino básico*, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Disponível em http://pt.scribd.com/doc/36846006/Maria_Ivete_Azevedo, acedido em 20 de abril de 2015.

Bach, P. (1991). *O Prazer na escrita*, Coleção práticas pedagógicas, 1ª ed., Rio Tinto, Edições Asa.

Barbeiro, L. (1999). *Os alunos e a expressão escrita - Consciência metalinguística e expressão escrita*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

Carey, E. (2005). *Creating Connection: Composition Theory and Creative Writing Craft in the First-Year Writing Classroom*. Disponível em http://www.worcester.edu/Currents/Archives/Volume_3_Number_2/CURRENTSV3N2Smithe rmanGirardP49.pdf, acedido a 3 de abril de 2015.

Casal, I. (1999). *La creatividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE: caracterización y aplicaciones*. Atas X, ASELE, Centro Virtual Cervantes. Disponível em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0937.pdf, acedido a 5 de maio de 2015.

Carmelo, L. (2005). *Manual de escrita criativa*, Mem Martins, Portugal, Publicações Europa-América, Lda.

Cassany, D. (2010). *La cocina de la escritura*, 18ª ed., Barcelona, Editorial Anagrama.

Coto, B. (2009). *La escritura creativa en las aulas - en torno a los talleres literarios*, 5ª ed., Barcelona, Editorial Graó.

Craft, A. (2000). *Creativity across the primary curriculum - framing and developing practice*, London, Routledge.

Cramond, B. (2008). *Creativity: an international imperative for society and the individual*, in M. de F. Morais e S. Bahia, *Criatividade: conceito, necessidades e intervenção*, Braga, Psiquilíbrios Edições.

Dias, A. e Moura, K. (2007). *Criatividade na rede: a potencialização de ideias criativas em ambientes hipertextuais de aprendizagem*. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1806-58212007000300007&script=sci_arttext, acessado a 2 de maio de 2015.

Dias, M. (2006). *Como abordar... a escrita expressiva e lúdica - técnicas e propostas didáticas*, Porto, Areal Editores.

Ealy, C. (1999) - *The womans book of creativity*, California, Beyondnwoods.

Figueiredo, O. (2004). *Didática do português língua materna: dos programas de ensino às teorias, das teorias à prática*, Porto, Edições Asa.

Fonseca, A. Fernandes (2007). *A psicologia da criatividade*, 3ª ed., Porto, Edições Universidade Fernando Pessoa.

Fonseca, F. (1994). *Pedagogia da escrita - Perspectivas*, Porto, Porto Editora.

Gomes, L. (2008). *Um escritor na sala de aula*, in Noesis, Lisboa, Ministério da Educação.

Harper, G. & Kroll, J. (2008). *Creative writing studies: practice, research and pedagogy*, Harper, Multilingual Matters.

Hornsby, D. e Jan, L. (2001). *Writing as a response to literature*, in Evans, Londres, David Fulton Publishers.

Houaiss. (2001). *Grande dicionário Houaiss online da língua portuguesa*. Disponível em <http://www.dicio.com.br/criatividade/>, consultado a 2 de março de 2015.

Jaoui, H. (1995). *La créativité*, Paris, Editions Morisset.

Leitão, N. (2008). *As palavras também saem das mãos*, in Noesis, Lisboa, Ministério da Educação.

Littlewood, W. (1998). *La enseñanza comunicativa de idiomas: introducción al enfoque comunicativo*, Cambridge, University Press.

Mancelos, J. (2009). *Introdução à escrita criativa*, Lisboa, Edições Colibri.

Morais, M. (2001). *Definição e avaliação da criatividade*, Braga, Universidade do Minho.

- Morais, M. (2011). *Criatividade: desafios ao conceito*, Braga, Universidade do Minho.
- Ortega y Gasset, J. (1967). *Meditações do Quixote*, São Paulo, Iberoamericana.
- Peças, A. (1993). *A escrita e a leitura*, in *Noesis*, Lisboa, Ministério da Educação.
- Pereira, M. e Albuquerque M. (2005). *Caminhos de criatividade na produção escrita dos alunos: contributos para a didática possível da poesia*, Aveiro, Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores da Universidade de Aveiro.
- Sena-Lino, P. (2009). *Curso de escrita criativa I. Crie-se: usar em caso de escrita*, 2ª ed., Porto, Porto Editora.
- Silva, C. (2011). *A dinamização criativa da escrita no ensino básico*, Lisboa, Universidade Aberta.
- Silva, A. (2006). *A criatividade na escrita dos alunos de língua materna: uma proposta de teorização e de abordagem pedagógica*, Porto, Universidade do Porto.
- Torrance, E. (1974). *The creativity crisis: the decrease in creative thinking scores on the Torrance tests of creative thinking*. Disponível em http://kkim.wmwikis.net/file/view/Kim_2011_Creativity_crisis.pdf, acedido a 23 de abril de 2015.

Bibliografia geral

- Conselho da Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Disponível em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf, acedido a 4 de maio de 2015.
- Figueiredo, O. (2004). *Didática do português língua materna: dos programas de ensino às teorias, das teorias à prática*, Porto: Edições Asa.
- IAVE (2013). *Exames Nacionais. Relatório 2014*. Disponível em <http://www.dgidc.min-edu.pt/jurinaionalexames/index.php?s=directorio&pid=21>, acedido a 3 de maio de 2015.
- Lei de Bases do Sistema Educativo - *Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto*. Disponível em <http://www.fenprof.pt/?aba=27&mid=115&cat=84&doc=1174>, acedido a 3 de abril de 2015.
- Ministério da Educação (2015). *Programa e metas curriculares do português do ensino básico*. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/proposta_novo_programa_portugues_eb_consulta_publica1_0.pdf, acedido a 2 de maio de 2015.

Ministério da Educação (2002). *Programa de Espanhol. Nível de iniciação: 10ºano*. Disponível em <http://www.dgidc.min-edu.pt/ensinosecundario/index.php?s=directorio&pid=2>, acedido a 5 de maio de 2015.

Ministério da Educação (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas*. Disponível em <http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=39>, acedido a 15 de abril de 2015

Ministério da Educação (1997). *Programa de Espanhol do Ensino Básico*. Nível de iniciação 3.º ciclo. Disponível em <http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=39>, acedido a 16 de abril de 2015.

Ministério da Educação (2014). Programa e metas curriculares de Português no ensino secundário. Disponível em <http://www.dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=60>, acedido a 16 de abril de 2015.

Pacheco, L. (2009). *Endirecto.com1, Espanhol 10ºano nível de iniciação ensino secundário*, Porto, Areal editores.

Pacheco, L. (2014). *¡Ahora español! 1, 7º*, Porto, Areal editores.

Pacheco, L. e Barbosa, M. (2014). *¡Ahora español! 2, 8º*, Porto, Areal editores.

Paiva, A. et al. (2014). *(Para)Textos - Português, 8.º Ano*, Porto, Porto editora.

Real Academia Española (2015). *Diccionario de la lengua española*. Disponível em <http://www.rae.es/>, acedido a 4 de novembro de 2014.

Reis, C. et al. (2009), *Programas de português do ensino básico*, Lisboa, Ministério da Educação.

Silva, P. et al. (2014). *Expressões, 10º Ano*. Porto, Porto editora.

Silva, P. et al. (2014). *Expressões, 12º Ano*. Porto, Porto editora.

Torrego, L. (2002). *Gramática del español*, Madrid, S.M.